



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA**

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO
NEOLIBERAL**

Uma análise do Programa de Educação Integral da Paraíba

João Pessoa,
Dezembro de 2023

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO
NEOLIBERAL**

Uma análise do Programa de Educação Integral da Paraíba

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros.

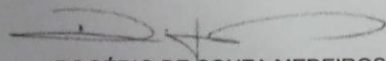
João Pessoa, PB
Dezembro de 2023

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DA BANCA EXAMINADORA COMPOSTA PARA
AVALIAR A TESE DE MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

Aos 12 dias do mês de dezembro de 2023, às 14 horas, na sala 511 do CCHLA-UFPB (Campus João Pessoa), realizou-se a sessão pública de defesa de Tese, intitulada: "ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL. Uma análise do Programa de Educação Integral da Paraíba", apresentada pela(o) discente MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE, estando a Comissão Examinadora composta pelos docentes: Rogério de Souza Medeiros (Orientador), Simone Magalhães Brito (PPGS/UFPB), Charliton Machado (PPGS/UFPB), Terence Mulhall (DCS-UFPB) e Mari Cristina De Freitas Fagundes (CCSO/UFPel). Dando início aos trabalhos, a(o) professor(a) Orientador Rogério de Souza Medeiros, na qualidade de Presidente da Comissão, convidou os demais integrantes da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida foi concedida palavra à(o) defendente para expor uma síntese de sua Tese que, após, foi arguida pelos membros da Comissão Examinadora. Encerrados os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito de APROVADA. A seguir foi encerrada a reunião, devendo a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com a Lei, expedir o respectivo Diploma de **DOCTOR EM SOCIOLOGIA**.

OBSERVAÇÕES DA BANCA EXAMINADORA

- A banca decidiu, por unanimidade, recomendar a tese para publicação.



ROGÉRIO DE SOUZA MEDEIROS

Orientador(a)

Documento assinado digitalmente

gov.br

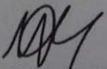
CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO

Data: 27/01/2024 18:22:03-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

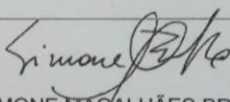
CHARLITON MACHADO

(PPGS-UFPB)



MARI CRISTINA DE FREITAS FAGUNDES

(CCSO/UFPel)



SIMONE MAGALHÃES BRITO
(PPGS-UFPB)

Documento assinado digitalmente

gov.br

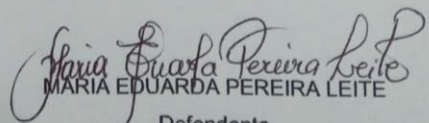
TERENCE MULHALL

Data: 01/02/2024 06:04:06-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

TERENCE MULHALL

(DCS-UFPB)



MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE
Defendente

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533e Leite, Maria Eduarda Pereira.

Escola de tempo integral para a formação do sujeito
neoliberal : uma análise do programa de educação
integral da Paraíba / Maria Eduarda Pereira Leite. -
João Pessoa, 2023.
252 f. : il.

Orientação: Rogério de Souza Medeiros.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Políticas educacionais. 2. Escolas em tempo
integral. 3. Programa de educação integral na Paraíba.
I. Medeiros, Rogério de Souza. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)

MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO
NEOLIBERAL**

Uma análise do Programa de Educação Integral da Paraíba

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros
Orientador-PPGS/UFPB

Profa. Dra. Simone Magalhães Brito
Examinadora Interna – PPGS/UFPB

Prof. Dr. Charliton Machado
Examinador Interno – PPGS/UFPB

Prof. Dr. Terry Mulhall
Examinador Externo – CCHLA/UFPB

Profa. Dra. Mari Cristina de Freitas Fagundes
Examinadora Externa - CCSO /UFPeI

João Pessoa, dezembro de 2023.

Dedico,

À minha mãe Maria do Socorro, de quem herdei a forma simples de amar no espírito, no intelecto a certeza que tenho de estudar sempre, e no coração, o sonho de viver uma vida com dignidade.

À Maria Luiza, minha irmã e amiga, cuja inteligência e generosidade de espírito são uma fonte constante de inspiração.

Aos meus alunos das escolas Adauto Bezerra e Virgílio Távora (Barbalha – CE) por me ensinarem a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao Servo de Deus, Pe. Cícero Romão Batista, pelas graças alcançadas.

Ao meu avô, Lourival Ferreira (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

*Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida*

Milton Nascimento

Escrever uma tese de doutorado é um processo que jamais vivemos sozinhos, apesar dos momentos necessários de solidão. Posso dizer que essa foi uma construção feita à muitas mãos, sem as quais eu jamais conseguiria chegar até aqui. São pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram ao longo dessa caminhada, me ensinando a ser resiliente e a ter perseverança na vida.

Por isso, agradeço em primeiro lugar à Deus, que nos dias mais difíceis de produção deste trabalho, foi a força que me impulsionou a resistir. Nos momentos de angústia e fraqueza recorri humildemente ao Senhor que me acolheu com amor e sem julgamentos, me dando força para suportar todas as dificuldades impostas pelo universo acadêmico. Obrigado Deus por me permitir chegar até aqui sem faltasse saúde física, mental e emocional. Continue iluminando o meu caminho e guiando meus passos, mesmo quando não entendo o caminho a seguir. Os seus planos são maiores, eu confio.

Agradeço a minha mãe, Maria do Socorro, pelas orações em meu favor, pelo apoio desde o início dessa caminhada, por me inspirar na vida e na profissão. Eu cresci vendo-a superar qualquer obstáculo que a vida colocava na sua frente. Apesar das preocupações e dos problemas, ela levantava todos os dias com um sorriso e fazia de tudo para manter a família unida. Eu aprendi muito com ela, eu aprendi a não desistir!

Agradeço à minha irmã, Maria Luiza, por ser uma ouvinte paciente das ideias e reflexões, por me ensinar a ser uma pessoa melhor, por acreditar em mim e por celebrar junto comigo essa conquista. Sorte grande é ter amigos. Grande bênção é ter na sua própria irmã uma grande amiga.

Agradeço ao meu amigo Alex Neyves, que teve um papel fundamental na minha caminhada desde que cheguei em João Pessoa, “sem parentes importantes e vinda do interior”. Obrigado pela torcida constante, por me encorajar a lutar pelos meus objetivos e pelo incentivo incansável na luta pelos meus sonhos. Gratidão pelos momentos de escuta, por acreditar em minha capacidade e por vibrar por cada etapa concluída da minha jornada.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Rogério de Souza Medeiros, pela orientação gentilmente concedida. Obrigada pela oportunidade, pela confiança que depositou em mim desde o mestrado, pelo incentivo, pela paciência, pelo aprendizado nesse período.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Simone Brito e o Prof. Dr. Charliton Machado por participarem da banca de qualificação, pelos comentários e sugestões fundamentais tanto para a reestruturação quanto para a finalização do meu trabalho, bem como por aceitarem o convite para participar da banca de defesa que, com certeza, suscitará novas reflexões.

Agradeço aos demais membros da banca examinadora, que gentilmente aceitaram participar desse importante momento e pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer.

Estendo meus agradecimentos às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelas aulas instigantes que estimularam importantes reflexões para minha concepção sociológica da educação.

Um agradecimento carinhoso a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB que, sempre de maneira gentil e compreensiva, responderam com prontidão meus encaminhamentos.

Agradeço aos meus amigos inesquecíveis: Valnise, Léo, Márcia, Dorgeania. Vocês habitam em meu coração!

Aos professores, alunos e gestores entrevistados para essa pesquisa, agradeço de maneira especial, pela disponibilidade e confiança em compartilhar suas experiências nesse estudo.

Aos meus alunos e colegas professores das escolas Adauto Bezerra e Virgílio Távora (Barbalha – CE) que me trouxeram uma compreensão mais profunda do significado da luta por uma educação pública.

Ao meu fiel amigo felino, Dengo, por ser meu suporte emocional nessa reta final.

Ao Brasil e a todos os brasileiros e brasileiras, aqui representados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Agradeço à colaboração de todos e cada um em especial porque sem vocês eu não chegaria até aqui. Essa vitória é plural porque é nossa.

Peço perdão aqueles a quem eu possa ter esquecido meramente por falha humana, jamais por falta de gratidão.

Maria, Maria é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

Maria, Maria
Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento

RESUMO

Em 2016 foi implantado no Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, instituindo o ensino médio de tempo integral nas escolas da rede pública do Estado. Esta política pública, apesar de apresentar um relativo sucesso, traz contradições, na medida em que está envolta em redes de relações de poder, dando margens para compreensões de diferentes ordens. O objetivo desta tese, portanto, é investigar como as políticas públicas educacionais de promoção do ensino de tempo integral contribuem para a formação dos estudantes, a partir de uma perspectiva neoliberal. Nesse sentido fez-se necessário compreender, a partir da dinâmica de uma escola da rede estadual, como o Estado da Paraíba, por meio do Programa de Educação Integral, busca formar seus estudantes, dentro dessa perspectiva neoliberal, a partir da ideia de protagonismo, autonomia, flexibilidade e inovação curricular e de gestão. Tendo esse objetivo como norteador, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, bem como observações de campo e entrevistas com professores, alunos, gestores e responsáveis pelo projeto em nível regional. A partir dos dados colhidos, a pesquisa demonstrou que a implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba significou, em vários aspectos, um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da parceria do Estado com entidades do setor privado para a implantação da política, demonstrando que o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento é o de mediar essa relação através de medidas que visem garantir a reprodução do capital, ou seja, o Estado articula e conduz políticas públicas, incluindo as educacionais, a partir dos pressupostos da lógica do setor privado, institucionalizando as diretrizes oriundas da agenda empresarial. Também foi possível observar que os discursos presentes nos documentos oficiais, utilizam-se de termos que remetem a um ideário inovador e de emancipação, todavia, quando analisamos os dados a partir de uma perspectiva sociológica crítica, observamos que os mesmos reforçam as armadilhas neoliberais de meritocracia que responsabiliza e culpabiliza os jovens por seus próprios destinos, afastando o Estado de suas responsabilidades constitucionais e de uma educação verdadeiramente emancipadora que possibilite uma identidade autônoma. Demonstramos ainda que, a implantação do Programa de Educação Integral, ao atender as demandas oriundas do neoliberalismo, implicou em um processo de desqualificação da Educação Integral, na medida em que reduziu a formação escolar ao atendimento das demandas imediatas das relações de produção capitalistas contemporâneas. Por fim, destacamos que a ideia de educação integral presente no Programa de Educação Integral da Paraíba, conduz à desarticulação da educação como um direito social em favor de uma ideia economicista da formação humana que contemple toda sua diversidade, em favor da construção de um sujeito neoliberal.

Palavras-chave: escolas em tempo integral; políticas educacionais; Programa de Educação Integral na Paraíba; neoliberalismo.

ABSTRACT

In 2016, the Comprehensive Education Program was implemented in the state of Paraíba, establishing full-time secondary education in the state's public schools. Although this public policy has been relatively successful, there are contradictions in that it is surrounded by networks of power relations, giving rise to different understandings. The aim of this thesis, therefore, is to investigate how public educational policies promoting full-time education contribute to students' education, from a neoliberal perspective. In this sense, it was necessary to understand, based on the dynamics of a state school, how the state of Paraíba, through the Full-Time Education Program, seeks to educate its students, within this neoliberal perspective, based on the idea of protagonism, autonomy, flexibility and curricular and management innovation. With this as our guiding objective, we carried out bibliographical and documentary research, as well as field observations and interviews with teachers, students, managers and those responsible for the project at regional level. Based on the data collected, the research showed that the implementation of the Paraíba Comprehensive Education Program meant, in several respects, a deepening of the business view of education, through the state's partnership with private sector entities to implement the policy, demonstrating that the role of the state in the relationship between education and development is to mediate this relationship through measures aimed at guaranteeing the reproduction of capital, in other words, the state articulates and conducts public policies, including educational ones, based on the assumptions of the private sector's logic, institutionalizing the guidelines stemming from the business agenda. It was also possible to observe that the discourses present in the official documents use terms that refer to an innovative and emancipatory ideology, however, when we analyze the data from a critical sociological perspective, we see that they reinforce the neoliberal traps of meritocracy that hold young people responsible and culpable for their own destinies, distancing the state from its constitutional responsibilities and from a truly emancipatory education that enables an autonomous identity. We have also shown that the implementation of the Comprehensive Education Program, by meeting the demands of neoliberalism, has implied a process of disqualification of Comprehensive Education, insofar as it has reduced school education to meeting the immediate demands of contemporary capitalist production relations. Finally, we would like to point out that the idea of comprehensive education in the Paraíba Comprehensive Education Program leads to the disarticulation of education as a social right in favor of an economistic idea of human formation that takes into account all of its diversity, in favor of the construction of a neoliberal subject.

Keywords: full-time schools; educational policies; Integral Education Program in Paraíba; neoliberalism.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	13
LISTA DE TABELAS.....	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS.....	16
LISTA DE APÊNDICES.....	19
 INTRODUÇÃO	 20
I. Dialogando sobre o percurso	20
II. Objetivos	26
III. Os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa	27
IV. Procedimento de análise de dados	38
V. Estrutura da tese	40
 CAPÍTULO 1 – A NOVA ARTE DE GOVERNAR EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DO SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI	 43
1.1 A origem do Neoliberalismo e suas transformações no decorrer do século XX	43
1.2 A teoria do capital humano na gênese do sujeito neoliberal	55
1.3 A formação do sujeito empreendedor de si a partir da resignificação da teoria do capital humano	63
 CAPÍTULO 2 - AS IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	 76
2.1 A influência dos organismos internacionais para as políticas públicas educacionais brasileiras	76
2.2 O Terceiro Setor e a formação do consenso sobre a educação de tempo integral	89
2.3 A reforma do ensino médio e a implantação do ensino de tempo integral	93
 CAPÍTULO 3 - ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: historicidade, sentidos e dimensões de conceitos em permanente disputa.	 102
3.1 Aspectos históricos do ensino médio no Brasil: do direito à educação à permanência das desigualdades	102
3.2 Escolas de tempo integral no Brasil: um panorama histórico	109

3.3 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: afinal, de que integralidade estamos falando?.....	121
--	-----

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA 133

4.1 A atuação do ICE: a disseminação do modelo Escola da Escolha pelo território nacional.....	133
4.2 O Modelo Escola da Escolha	144
4.2.1 O Modelo pedagógico do ICE	150
4.2.2 O Modelo de gestão do ICE	155
4.3 O ICE e sua atuação na Paraíba	160

CAPÍTULO 5 – A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA: CONHECENDO E ANALISANDO O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO 175

5.1 Caracterização da escola pesquisada	175
5.1.1 O bairro	175
5.1.2 Caracterização da comunidade escolar	178
5.1.3 Indicadores	182
5.1.4 Infraestrutura, equipamentos e dependências	185
5.2 Organização curricular	191
5.3 Sentidos produzidos pelos sujeitos	202

CONSIDERAÇÕES FINAIS 216

REFERÊNCIAS 221

APÊNDICES 237

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa de atuação do ICE	137
FIGURA 2 - Representação da corresponsabilidade com a atuação da proposta pedagógica	139
FIGURA 3 - Fluxograma do Ciclo de três anos da parceria com o ICE	140
FIGURA 4 - Operacionalização do Modelo Escola da Escolha	141
FIGURA 5 - Representação do modelo Escola da Escolha	145
FIGURA 6 - Governo assina convênio para implementação de escolas de ensino integral na Paraíba	160
FIGURA 7 - Protesto dos estudantes	169
FIGURA 8 – Edital de chamada pública para matrícula escolar nº 048/2022	177
FIGURA 9 - pátio interno da escola ECIT	184
FIGURA 10 - anfiteatro da escola ECIT	184
FIGURA 11 - refeitório da escola ECIT	185
FIGURA 12 – estacionamento da escola	185
FIGURA 13 - quadra de esportes da escola ECIT	185
FIGURA 14 - pátio interno da escola que dá acesso as salas de aula e laboratórios.....	185
FIGURA 15 - área coberta do pátio interno da escola com cadeiras para descanso	185
FIGURA 16 - pátio interno da escola. Visão das salas do setor administrativo (diretoria, secretaria e salas dos professores)	187
FIGURA 17 - no térreo ficam as salas do setor administrativo e laboratórios e no primeiro andar as salas de aula.....	187
FIGURA 18 - parede da escola ECIT decorada com a palavra “protagonismo.”	192
FIGURA 19 - parede da escola ECIT decorada com a frase “escola da escolha.”	192
FIGURA 20 - parede da escola ECIT decorada com a frase “projeto de vida.”	193
FIGURA 21 - quadro de avisos na escola ECIT	194

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Políticas públicas de incentivo ao ensino médio	104
TABELA 2 - Taxa líquida de matrícula do Ensino Médio- 2019	106
TABELA 3 - Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio em 2019	107
TABELA 4 - Legislação nacional referente à Educação Integral	112
TABELA 5 - Apoiadores e parceiros do ICE	136
TABELA 6 - Notícias encontradas	158
TABELA 7 - Marcos legais da implantação da Educação Integral na rede estadual da Paraíba.....	161
TABELA 8 - Indicadores da ECIT.....	180
TABELA 9 - Infraestrutura básica da ECIT.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil entre 2012 e 2020	105
GRÁFICO 02 - Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil entre 2012 e 2020	106
GRÁFICO 03 - Evolução das matrículas em tempo integral no Brasil	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEEI - Comissão Executiva de Educação Integral do Estado da Paraíba
CF – Constituição Federal
CIACs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRIA - Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem
CVLI - Crimes Violentos Letais e Intencionais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU – Diário Oficial da União
EC – Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECI - Escolas Cidadãs Integrais
ECIS - Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas
ECIT - Escola Cidadã Integral Técnica
ECOS - Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais
EMI - Ensino Médio Inovador
EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPB - Instituto Federal da Paraíba
IFs – Institutos Federais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE - Instituto de Qualidade no Ensino
ISG - Instituto Sonho Grande
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI – Organizações Internacionais
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG - Organizações Não Governamentais
OSC - Organizações da Sociedade Civil
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA - Programa Escola Aberta
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PEI/PB – Programa de Educação Integral da Paraíba
PforR - Programa para Resultados
PISA –Programme for International Student Assessment.
PJ – Protagonismo Juvenil
PME - Programa Mais Educação
Pnad Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE - Plano Nacional da Biblioteca Escolar
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEB - Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PV – Projeto de Vida

RDDI - Regime de Dedicação Docente Integral

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEE/PB - Secretaria de Estado da Educação da Paraíba

TGE - Tecnologia de Gestão Educacional

TPE – Todos Pela Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa	247
APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido	248
APÊNDICE C – Ficha síntese de caracterização da escola	249
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores	250
APÊNDICE E - Questionário aplicado com os alunos	251
APÊNDICE F – Entrevista com os alunos	252
APÊNDICE G – Etapas das visitas à ECIT	253

INTRODUÇÃO

I. Dialogando sobre o percurso

Esta tese de doutorado busca analisar como acontece a formação do sujeito, em uma perspectiva neoliberal, nas escolas de tempo integral, tendo como objeto de estudo o Programa de Educação Integral da Paraíba. O interesse desta investigação é o de adentrar no debate sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino médio de tempo integral, que ganhou destaque após o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 (BRASIL, 2014) e principalmente a partir da denominada Reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2016 e 2017, a qual repercutiu nos Estados brasileiros, inclusive na Paraíba, foco deste estudo.

São as diversas conjunturas sociopolíticas e econômicas que têm determinado as formas como o Estado brasileiro concebe e incentiva políticas públicas educacionais atinentes à educação integral em tempo integral. Nas décadas de 1950 e 1980 do século passado, por exemplo, a educação integral de tempo integral era utilizada como instrumento para investir em políticas de proteção social e/ou desenvolvimento econômico.

Atualmente, para além desta característica de proteção social que continua latente na educação de tempo integral, percebemos que, para discutir políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio de tempo integral, é necessário ampliar leque de reflexões que perpassa o debate sobre as relações entre a globalização econômica e a política educacional (BALL, 2014), conforme estamos analisando desde a nossa pesquisa de mestrado (LEITE, 2019) onde se constatou a forte influência neoliberal nas políticas educacionais de ampliação da jornada para o ensino médio.

Neste contexto neoliberal, põe-se em discussão o próprio papel do Estado na implementação dessas políticas públicas educacionais. Paulatinamente, este vem assumindo, uma postura de “neutralidade” enquanto coloca-se apenas no papel de guardião dos interesses públicos que responde pela defesa e aplicação das leis e pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação (AGUIAR, ADRIÃO e MARQUES, 2019). No entanto, alguns estudiosos, a exemplo de Dourado (2011), Afonso (2010), Barroso (2005), dentre outros, põem em xeque essa suposta neutralidade e indicam que, “ao se construir políticas públicas, é preciso considerar o referencial normativo global correspondente ao projeto de nação implantado em um determinado período, afinal, é preciso pensar a escola a partir de um projeto de sociedade mediante as finalidades a atingir” (DOURADO, 2011, p. 88). Pensando nesta perspectiva, e tendo em mente que a escola de tempo integral hoje, não apenas cumpre o papel

de proteção social como foi no passado, que tipo de sujeito se busca formar para esta sociedade neoliberal ao trazer de volta o ensino de tempo integral para a agenda educacional do Brasil?

Ao buscarmos resposta para essa indagação na legislação educacional, iremos detectar que, em relação ao ensino médio, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996) dispõe em seu artigo nº 35 as finalidades desta que é a etapa final da educação básica e no parágrafo III do mesmo artigo diz que é finalidade do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

No entanto, na prática, as instituições empresariais, que atuam fortemente com foco em resultados, é que vêm influenciando as políticas educacionais em sucessivos governos e, dessa forma, as práticas educativas formais parecem estar vinculadas aos interesses de grupos econômicos, o que acaba implicando na materialidade das práticas escolares regulamentadas pela legislação educacional e materializadas em políticas educacionais, como é o caso do Programa de Educação Integral da Paraíba.

E é neste contexto que se desenvolve a indagação que orienta esta tese de doutorado: tais influencias neoliberais não estariam comprometendo a formação do sujeito que, ao invés de buscar aprimorar-se como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não estaria se formando em sujeitos dóceis, manipuláveis que não questionam a realidade em que estão inseridos?

O campo investigativo onde iremos analisar esta questão é o das escolas de ensino médio de tempo integral que fazem parte do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI/PB), implantado em 2016, por meio de uma parceria público privada firmada entre o Governo do Estado, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e seus parceiros. Como veremos mais detalhadamente no decorrer desta tese, esta parceria funciona de modo que o Governo participa por meio do fornecimento de toda infraestrutura, recursos físicos e humanos necessários para o funcionamento da escola e o Instituto fornece a metodologia da Escola da Escolha, a formação continuada aos profissionais da educação e acompanhamento das atividades da escola durante os três primeiros anos da implantação.

Por exemplo, uma das premissas das escolas de tempo integral é a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola com a oferta de disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inserção em atividades complementares da parte diversificada e da base técnica. Na parte diversificada do currículo das escolas integrais paraibanas, ficam disponíveis disciplinas eletivas que são construídas nas próprias escolas, de maneira interdisciplinar, com a participação de pelo menos dois professores de componentes diferentes, e, preferencialmente,

de áreas distintas, além do Projeto de Vida, Tutoria e Protagonismo Juvenil. Destaque-se que os componentes eletivos, em cada escola, são a consolidação dos projetos de vida que os estudantes apresentam durante a semana de acolhimento, que acontece no início do ano letivo.

Mas outros aspectos da proposta pedagógica das “Escolas Cidadãs” que compõem o Programa de Educação Integral da Paraíba (ICE, 2015b; PARAÍBA, 2019) também merecem ser observados. O primeiro deles diz respeito a relação sinonímia entre “educação integral” e “educação em tempo integral”, o que acaba afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma educação integral segundo os princípios de uma educação crítica e libertadora (SILVEIRA e CRUZ, 2019).

Como veremos no decorrer desta tese, apesar de estar presente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e em políticas públicas de muitos estados e municípios brasileiros, o tema da Educação Integral ainda remete a distintas concepções e práticas. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), quando a ampliação da jornada escolar ganhou respaldo legal, percebe-se uma profusão conceitual no que tange ao emprego dos termos “educação em tempo integral” e “educação integral”, seja no senso comum, na academia, nos textos de vários aportes normativos. Pois, tanto pode significar mais tempo para reforçar as atividades tradicionalmente delegadas à escola, como pode significar mais tempo para ampliar a função socializadora da escola e assumir novas dimensões da formação humana, respectivamente.

Conforme Cavaliere e Coelho (2017), ainda na década de 1990 havia o consenso de que a ampliação da jornada escolar só faria sentido se associada a uma prática escolar outra. E foi a denominação “educação integral” que passou a sintetizar a ideia dessa nova prática: uma escola que atuasse para além da instrução escolar, envolvendo-se radicalmente com as esferas da cultura, da arte, da educação do corpo e dos valores da cidadania.

No entanto, a partir dos anos 2000, a noção de educação integral que passou a ser difundida foi de uma concepção de educação apenas secundariamente escolar, a ser capitaneada por organizações sociais e educadores sociais externos à instituição. Essas atividades, sem modificar a espinha dorsal da escola, penetram-na numa espécie de competição com sua estrutura institucional, e podem criar a dicotomia “escola desinteressante e burocrática x atividades socioeducativas interessantes e inovadoras” (CAVALIERE e COELHO, 2017).

Em pesquisa recente, Silveira e Cruz (2019) ao analisarem a ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano identificaram que os principais objetivos da ampliação do tempo escolar, implantado por meio de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, estiveram vinculados à promoção da elevação do

desempenho em exames nacionais e internacionais de larga escala, sem que houvesse, na mesma proporção, mudanças mais profundas na cultura escolar, nas práticas educativas e suas pedagogias.

Desse modo, como evitar que a noção de “educação integral” utilizada de maneira pouco criteriosa, seja posta a serviço de um movimento, ideológico e gerencial, de diminuição do papel direto do Estado democrático em prol da ação de organizações sociais de origem empresarial, sem legitimidade política e de representação? Assim, vemos que é preciso colocar em discussão essas distintas concepções e práticas presentes nas políticas de ampliação da jornada escolar, uma vez que, a ideia de Educação Integral presente nos documentos oficiais, confunde-se com a ampliação da carga-horária da jornada escolar, atendendo às demandas do capital (LEITE, 2017).

Por isso que também se constitui como preocupação desta tese, contribuir sociologicamente para a construção crítica da noção e da prática da “educação integral”, pois isso é, sem dúvida, uma oportunidade e um estímulo ao aprofundamento dos debates e a definição de novas preocupações e questões visando a construção crítica da noção e da prática da “educação integral”.

Conforme consta na proposta pedagógica das “Escolas Cidadãs” da Paraíba, estas foram implementadas a partir da perspectiva de uma Educação Integral, considerando o homem em todas as suas dimensionalidades (PARAÍBA, 2019). No entanto, como ficará demonstrado no decorrer desta pesquisa, o Programa de Educação Integral da Paraíba tem em suas bases o modelo referencial pedagógico e gerencial do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que inclui alguns eixos que mereceram nossa atenção no decorrer da pesquisa, a exemplo da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e outros dois grandes eixos focados na formação do jovem “autônomo, competente, solidário e produtivo” (ICE, 2015b, p. 12), quais sejam: Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil onde todas as ações educativas sistemáticas devem estar a serviço da formação humana em quatro dimensões: racional, afetiva, corpórea e espiritual.

Desde a nossa pesquisa de mestrado (LEITE, 2019), observamos que esse léxico do mundo empresarial (autonomia, competência, produtividade) adentra a escola como neutro e técnico, submetendo a educação pública às lógicas econômicas do setor privado que antes lhes eram estranhas, permitindo a interiorização de novos objetivos alinhados às novas configurações do capitalismo.

Neste mesmo caminho, o então gerente geral do Programa de Educação Integral, quando entrevistado para a nossa dissertação de mestrado (LEITE, 2019), afirmou que as Escolas

Cidadãos em Tempo Integral da Paraíba oferecem um diferencial aos estudantes, uma vez que, ao longo dos três anos do Ensino Médio construirão “um conjunto de competências e habilidades, inclusive habilidades socioemocionais, que vão permitir tanto dar continuidade aos estudos ingressando em uma universidade quanto à inserção produtiva no mundo do trabalho” (LEITE, 2019, p. 69).

São, portanto, esses discursos aparentemente neutros que se colocam como pano de fundo para alavancar a educação de tempo integral para o ensino médio em um contexto neoliberal, onde passamos a observar com maior recorrência a atuação de sujeitos de instituições privadas com múltiplos interesses atuando nos mecanismos de promoção da educação pública a partir de um receituário de soluções baseadas na administração privada, onde “gestão”, “eficácia”, “eficiência” e “competitividade” se tornaram palavras mágicas que trariam ações de melhorias instantâneas e garantiriam a tão almejada “educação de qualidade¹” (DOURADO et. al, 2007).

Ainda refletindo sobre a fala do gerente geral das Escolas de Educação Integral da Paraíba, o mesmo afirmou que o PEI/PB é “mais do que um simples programa, a educação integral, na realidade é algo transformador. A gente está transformando a nossa educação, e mais do que isso, estamos transformando a vida dos nossos jovens” (gerente geral em entrevista para LEITE, 2019, p. 70). Indaga-se, portanto, em que sentido à vida do jovem estaria sendo transformada?

Bem, se pensarmos essa transformação em relação aos índices educacionais, pode-se dizer que o Programa de Educação Integral transformou positivamente a educação do Estado da Paraíba. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)² de 2021 mostrou que a rede estadual da Paraíba ficou entre os cinco estados que tiveram avanço em sua média, em comparação a 2019, já que a avaliação do IDEB é realizada a cada dois anos (JORNAL DA PARAÍBA, 2022).

¹ Conforme Dourado *et. al*, (2007), o conceito de qualidade da educação deve ser observado a partir de uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas inúmeras significações. No entanto, segundo os autores acima, utilizando como paradigma o Boletim da Unesco (2003), a qualidade da educação pode ser definida como envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

² Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb possui caráter bianual e funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acessado em: 24/07/2023.

Outra maneira de verificar se o ensino integral possui impacto no desempenho dos estudantes é avaliarmos o resultado médio destes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Neste sentido, a pesquisa de Filho e Costa (2022) que analisou as escolas implantadas no período de 2016 a 2018 mostra que o efeito da modalidade integral para aprovação no ENEM é positivo e significativo com 7,4% de para o efeito médio das escolas integrais, chegando a alcançar 15% no segundo ano de implantação.

Observa-se, portanto, que em relação aos índices educacionais, as escolas integrais da Paraíba possuem resultado positivo para o rendimento dos alunos concluintes no ENEM, algo que é de interesse das grandes organizações internacionais e intergovernamentais que tem poderoso papel nesta política educacional e, possivelmente, na formação do sujeito, foco desta investigação. Formação essa que, em um contexto neoliberal, conforme Laval (2004), se situa dentro de um espírito que visa a fabricação do homem empreendedor de si mesmo, o que passou a ser uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais.

Laval (2004) também pontua que a transformação da instituição escolar como “empresa educativa”, faz com que a instituição escolar deixe de ter o seu caráter de direito e se torne um centro de formação de indivíduos competitivos, capazes de se adaptarem com flexibilidade e de manterem-se desejosos por uma inextinguível formação, mobilizando saberes cada vez mais numerosos, formando uma reserva de conhecimento e competências, designadas há muito tempo como “capital humano” que parece ter de fato se tornado o centro das doutrinas em educação, traduzindo uma tendência do capitalismo contemporâneo que nutre e mantém o neoliberalismo.

Nesse contexto de “empresariamento” da escola pública, podemos levantar mais algumas indagações relacionada ao deslocamento de sentido da educação integral: se estaria negando a perspectiva crítica e emancipatória da educação integral priorizando uma educação de sujeitos flexíveis, produtivos e também comprometidos com a racionalidade neoliberal? quais os fatores que determinam a emergência desse sujeito empreendedor de si? Qual tem sido o papel das escolas do Programa de Educação Integral da Paraíba nesse processo? Como o discurso neoliberal e demais ações em torno dele gravitam e se fazem presentes nos estabelecimentos de ensino de tempo integral? Como os sujeitos se veem diante das práticas de subjetivação voltadas para o empreendedorismo de si mesmo? O que deseja e do que necessitam os estudantes em relação à escola de ensino médio? O que os estudantes, oriundos das escolas de tempo integral de ensino médio no estado de Paraíba têm a dizer a respeito da formação que receberam?

O interesse pelo tema, que já vinha sendo investigado desde o mestrado, transformou esses pressupostos em inquietações, cujas respostas foram encontradas por meio do aprofundamento no doutorado. Para tanto, parte-se da hipótese que racionalidade neoliberal, introduziu uma categoria particular de discurso, baseado na competitividade e na eficácia, criando um cenário propício para a transformação, não somente das políticas públicas e das instituições educacionais, mas também na formação indivíduos, com vistas à constituição de um sujeito capaz de assumir para si a responsabilidade de seu desempenho, baseado em um modelo de formação que permitiu emergir um sujeito particular capaz de atender as novas demandas do mercado.

Diante destas inquietações, construímos como problema da pesquisa a seguinte pergunta: como se desenvolve a formação do sujeito nas escolas do Programa de Educação Integral da Paraíba em um contexto marcado pelo neoliberalismo?

II. Objetivos

O objetivo geral da nossa pesquisa consiste em:

Analisar como o neoliberalismo escolar reconfigurou o ensino médio na Paraíba a partir do Programa de Educação Integral, introduzindo um novo modelo pedagógico e de gestão educacional possivelmente influenciando na formação de um novo sujeito neoliberal.

Desta forma, os seguintes objetivos específicos foram determinados:

a) Analisar como o neoliberalismo influencia as reformas educacionais para atender as demandas sociais e educacionais emergentes da sociedade;

b) Compreender os diferentes sentidos dados à Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica, seus limites e suas relações com o neoliberalismo;

c) Identificar, descrever e analisar os fundamentos que sustentam e/ou constituem o Programa de Educação Integral da Paraíba e suas relações com o neoliberalismo;

d) Compreender como o neoliberalismo atua enquanto elemento formador de subjetividade dos sujeitos nas escolas de tempo integral.

Sendo assim, nos tópicos que se sucedem iremos apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, descrevendo os procedimentos de coleta de dados, *lôcus* da pesquisa, da análise de dados e respectivas análises à luz do referencial teórico estudado para alcançar os objetivos almejados.

III. Os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa

Na busca dos objetivos propostos, a abordagem que se apresentou como a mais adequada para investigar as influências que o neoliberalismo tem sobre a educação, foi a abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem, conforme Minayo (2001), “permite expor e desvendar processos sociais que carecem de amplas análises, proporcionam a construção de novas abordagens sobre o assunto, assim como a revisão e a criação de novas concepções durante as investigações” (p. 20).

No mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) pontuam que a abordagem qualitativa possui algumas características como por exemplo, a fonte direta de dados ser o ambiente natural e o pesquisador o principal instrumento. Além disso, a pesquisa qualitativa também se caracteriza por ser descritiva, com dados recolhidos em forma de palavras ou imagens.

[...] Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Concordamos com os autores Bogdan e Biklen (1994) sobre a importância do contexto como referencial de interpretação, ou seja, “[...] que o mundo deve ser examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo” (p. 49). Por isso que, na busca por respostas para esta pesquisa, percebemos que a metodologia qualitativa aborda de forma minuciosa os detalhes do meio que os rodeiam e nos norteia dando a devida importância a todos os fatos encontrados.

Também foram utilizados, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A primeira, de caráter bibliográfico, destaca-se por oferecer meios para explorar, não somente os problemas já conhecidos, mas também de novas áreas onde os impasses e os dilemas ainda permanecem ou não foram totalmente esgotados, e, portanto, merecem que as informações ainda sejam tratadas (GIL, 2019). Marconi e Lakatos (2010), especificam que “a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame do mesmo tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 71).

A finalidade da pesquisa bibliográfica, portanto, é colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi construído a respeito de certos temas. Desse modo, para consecução

dessa tarefa foi utilizada técnica de apontamentos, por meio de fichas de citações e resumo, utilizando como fonte de dados documentos de domínio científico, como livros, periódicos, ensaios artigos e outros, proporcionando a pesquisadora o contato direto com as obras específicas que tratam do tema em questão.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Dito isso, esclarece-se que para o levantamento bibliográfico desta pesquisa considerou-se como fonte de dados, livros cuja temática tratassem do objeto de estudo e artigos científicos cujos temas estivessem articulados com o objeto de pesquisa. Além destes, foram selecionados também artigos, teses e dissertações nos bancos de dados como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi realizada a partir das seguintes palavras chaves: neoliberalismo, políticas públicas educacionais brasileiras, ensino integral, tempo integral, ensino médio, reformas educacionais.

A pesquisa bibliográfica realizada a partir do portal de periódicos e do catálogo de teses e dissertações da Capes, permitiu inferir que o tema da ampliação da jornada escolar, ou das políticas de ensino e reformas curriculares em tempo integral, tem recebido a atenção de pesquisadores cujos estudos ajudam a compreender os diferentes enfoques e delineamentos de processos e experiências no Brasil como em outros países.

Nesse sentido, é importante destacar estudos recentes, elaborados não só no Brasil, como em países da América Latina, entre os quais merecem destaque os trabalhos de: Andréa Giordanna Araújo da Silva (2017), Roberto Rafael Dias da Silva (2015), Lúcia Velloso Maurício (2014), Guillermo Ferrer (2004), Maria Beatriz Pauperio Tilton e Andrea Bruscatto (2015), Daniel Rey (s.d.), Dagmar Zibas (2002), Rubén Ramos (2012), Andrea Toro (2004), Jaqueline Moll (2012), Adriana Puiggrós (1996; 2001; 2004), entre outros.

A realização da revisão bibliográfica promoveu uma aproximação com a literatura da temática pesquisada permitindo estabelecer um discurso crítico e argumentativo sobre os achados. Sendo assim, o referencial teórico adotado para esta pesquisa foi norteado pelas discussões de autores que em suas abordagens, abrangerem os eventos que se desdobram ao longo do século XX e XXI, como o fortalecimento do neoliberalismo nos anos 1980 até hoje.

No do século XX para o século XXI, a educação esteve como elemento para o desenvolvimento das forças produtivas e para atender às exigências dos gestores e dos formuladores do capital. No entanto, o que antes começou como um projeto de educação baseado em escolas integrais técnicas para a formação de estudantes para o trabalho assalariado, agora, no novo modo de produção e acumulação flexível do neoliberalismo, o contexto passou a exigir um projeto de educação em tempo integral que forme profissionais flexíveis, dinâmicos, autônomos e com “a chamada capacidade de ‘aprender a aprender’” (ANTUNES, 2017, p. 12).

E é dessa forma que tem ganhado destaque a necessidade de formar jovens com um novo perfil, ou seja, um novo trabalhador, cabendo às instituições de educação fazer oferecer essa nova formação. Acredita-se que, se estimulados para serem futuros empreendedores, os alunos serão incluídos no mercado de trabalho, ou seja, esta formação poderá contribuir para “solucionar o problema do desemprego” (CARTAXO, 2013, p. 22).

Essas novas exigências levam às políticas públicas educacionais a se direcionarem no sentido da constituição do novo sujeito, como é o caso do Programa de Educação Integral da Paraíba. No entanto, é importante destacar que esse modelo de educação que tem por base a sujeição da formação do indivíduo à razão econômica neoliberal vem se consolidando não de hoje. Essas transformações neoliberais remontam à década de 1970, influenciadas por dois fatores fundamentais: a política neoliberal e a participação de organismos internacionais que, por sua vez, influenciam a política educacional brasileira, no contexto em que a educação passava a ser posicionada como um instrumento eficaz para a ascensão do Brasil no mundo globalizado (SHIROMA, 2011).

Por isso, a fim de compreender sobre essas mudanças neoliberais na agenda das políticas públicas brasileiras, essa pesquisa de doutorado fundamenta-se principalmente, nas obras dos os herdeiros teóricos de Foucault, especialmente os autores Pierre Dardot e Christian Laval, prioritariamente de sua obra “A nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal” do ano de 2016, e da obra de Christian Laval, do ano de 2004, “A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público”. Nestas obras os autores defendem a ideia de que o neoliberalismo é, sobretudo, uma forma de pensar as coisas a partir de uma matriz econômica, que funda uma racionalidade capaz de ordenar as ações e as condutas de governantes e governados, tomando como fundamento a lógica da concorrência e o modelo de empresa como padrões de subjetivação dos sujeitos.

Em específico, na obra de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo compõe as técnicas e formas de governar do sistema capitalista, tem na forma liberal a sua origem, e vem sendo aprofundada largamente nos últimos trinta anos, com o aprimoramento das técnicas da

biopolítica, pautados na concorrência entre os sujeitos. Suas pesquisas demonstraram que a ascensão de políticas com características conservadoras e neoliberais determinadas a implantar programas com uma capacidade de auto fortalecimento durante os períodos de crises, com destaque para a de 2008, que culminou com um brutal fortalecimento do sistema, em um regime de concorrência em todos os níveis.

Além disso, estas influências e características neoliberais, que influenciou diretamente a formação dos sujeitos, acabam deturpando a ideia de cidadania e ocasionam uma cidadania sacrificial como aponta Brown (2018) onde o indivíduo, na medida em que passa a se comportar como empresas de si mesmo, passa a se responsabilizar pelas falhas do Estado, o que contribui para prejudicar a noção acerca dos direitos e deslegitima as organizações populares.

Com o aprofundamento do neoliberalismo, a partir da generalização da concorrência e a empresa como método de subjetivação, têm-se, como resultado, a perda de espaços das subjetividades que são formadas nos indivíduos inseridos nas regras do jogo, como por exemplo, perda da participação do Estado, privatizações, redução das leis trabalhistas, perda da proteção social, uma vez que os indivíduos passam a ser os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Ou seja, os indivíduos devem encontrar no arcabouço do capital humano a principal representação de suas práticas, ademais, tornam todas as esferas da vida sob o julgo da racionalidade.

Para responder as oscilações econômicas seria então necessário um sujeito com capacidades adaptativas que se tornará, portanto, objeto de políticas públicas direcionadas ao ajustamento desse sujeito. Neste cenário, tornam-se imprescindíveis políticas de âmbito educacional no sentido de qualificarem os indivíduos para esta nova economia, que não deverá ser particular benefício da elite, mas devem ser praticadas em massa, cujos resultados deverão produzir indivíduos melhores adaptados e capazes de enfrentar a concorrência generalizada para viver de forma independente.

Os autores se pautam na compreensão de que o neoliberalismo é capaz de introduzir novos formatos de relações sociais, criar condições de estar na vida, novas soluções para os conflitos, além de inaugurar uma subjetivação renovada. Funda-se, desta forma, uma nova existência normatizada pelo princípio concorrencialista, certificada pela competição, estabelecendo um cenário onde as relações sociais passam a ser espelhadas no modelo de mercado, impelindo os sujeitos a se admitirem como uma empresa.

O mercado não é mais visto como um “ambiente natural”, mas sim um espaço elaborado a partir de estímulos psicológico, competências e habilidades específicas, ou seja, é transformado em um símbolo de “autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo

autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140). Desta forma, institui-se então um sujeito empreendedor de si, “um ser dotado de espírito comercial”, que atenderá aos propósitos contemporâneos neoliberais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Já na obra “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” (2004), Christian Laval faz uma análise da escola enquanto lugar de produção e formação dos sujeitos, considerando o que ele chamou de “a nova ordem escolar”, argumentando que este novo formato da escola teve sua origem tanto nas sucessivas reformas, como nos discursos dominantes que produziram tais transformações. Trata enfaticamente da forma pela qual o neoliberalismo irá se apresentar, em especial a escola, como uma solução ideal e de caráter universal para todas as contradições e males do campo educacional. As teses e argumentos propostos pelo autor direcionam-se ao fato de que o neoliberalismo se incumbirá de estratégias que permitiram que a escola se adapte à economia capitalista, a partir da introdução da lógica de mercado no campo educativo, do mesmo modo que novas formas de poder gerencial para dentro da escola.

Dardot e Laval (2016) e Laval (2004), apresentam em ambas as obras que esta gestão de si, articula-se com um certo desenvolvimento pessoal que visam a transformação dos sujeitos nos mais diversos domínios de sua vida. Tais dimensões podem se tornar “recursos”, qualidades que serão úteis para o melhoramento de seu desempenho, e, portanto, vivificam a teoria do capital humano, na medida em que compreendem que a ampliação das competências individuais pode refletir maiores ganhos de produtividade.

Neste sentido, a Teoria do Capital Humano também se consubstanciou em um marco teórico para esta pesquisa. A mesma emergiu na década de 1950, quando o termo Escola de Chicago surgiu, representando às convicções de alguns professores influenciados pelo modelo econômico neoclássico e defensores do livre mercado. E foram as obras de Theodore W. Schultz “O Capital Humano: Investindo em Educação e Pesquisa” do ano de 1973 e “O segredo econômico da qualidade da população” do ano de 1987 que também direcionaram as análises desta pesquisa.

Desse modo, ao observar o que pesquisadoras e pesquisadores têm se ocupado dos possíveis efeitos dessa produção de condutas sobre os indivíduos e sobre a sociedade como um todo, foi possível fundamentar-se também em conceitos foucaultianos como biopoder, biopolítica e governamentalidade, a partir da ideia de que tais conceitos orientam a prática neoliberal. Em linhas gerais, o termo governamentalidade foi proposto por Michel Foucault para sinalizar um conjunto de mecanismos de controle sobre a população e técnicas de auto

condutas (as quais chamou técnicas de si): modos de agir sobre si no sentido de uma autorrealização, felicidade ou salvação.

Essa característica do neoliberalismo, de disseminar uma racionalidade econômica para todos os setores da sociedade, é a condição de emergência de um sujeito empreendedor de si, que concebe a si mesmo como uma unidade-empresa, o que confere à relação dos indivíduos consigo e com outros. E na esteira desta concepção, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) observam que o neoliberalismo instaura um regime de recompensas e punições que, no limite, delimita a matriz comportamental do indivíduo, sua autoimagem e relação consigo mesmo. A lógica da competitividade que rege o mercado é transporta para todo o tecido social, isolando os indivíduos.

Partindo dessa abordagem teórica, foi possível estabelecer uma relação de continuidade entre as práticas das escolas de tempo integral da rede pública estadual e um sistema de normalização global, pautado, simultaneamente, na condução coletiva da população e dos comportamentos individuais, considerando que “[todo] sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Pois bem, dando continuidade à explicação da nossa abordagem metodológica, no que se refere à pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2010), caracterizam-na como uma modalidade de pesquisa onde a fonte de coleta de dados se restringe aos documentos escritos ou não sendo que, pode-se considerar documento aquelas práticas produzidas pelo homem que se apresentam como indícios de suas ações e que permitem revelar suas ideias, opiniões e formas de viver. Neste sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esclarecem que o seu uso de documentos como fonte de dados deve ser valorizado, pois a riqueza de informações neles contidos permitem a extração e o resgate da compreensão do objeto de pesquisa, a partir de um contexto histórico e sociocultural, favorecendo a observação do processo de maturidade e de desenvolvimento dos indivíduos, grupos e práticas. Segundo Moraes (2003)

Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente não trabalhamos com todo o corpus, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos. O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. (...) Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os

documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 194).

Ainda sobre a análise de documentos, André (2013) expõe que os documentos permitem a complementação de informações obtidas por outros meios e compõe a base para a triangulação de dados, por isso, a pesquisa documental nos ajudou a buscar as informações complementares, a partir da investigação dos documentos da escola lócus da pesquisa, dos manuais e apostilas do ICE que foi a parceira do Governo do Estado na implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba, bem como a legislação nacional e estadual acerca da Educação Integral.

Nesse percurso, foi desenvolvida a análise documental abrangendo documentos oficiais, coletados através do Ministério da Educação, órgãos correlatos e Secretaria de Estado da Educação, que apresentam orientações gerais para a implantação e implementação da política pública de educação integral em tempo integral e que estão relacionados e tabelados nos capítulos em que estão sendo analisados.

Também analisamos os Cadernos de Formação do ICE (2015a, 2015b e 2015c) que orientam pedagogicamente e metodologicamente sobre o Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil e Mentoria/Tutoria dos estudantes das Escolas Cidadãs Integrais, integrantes do Programa de Educação Integral da Paraíba. Os cadernos de formação são um material voltado para o setor curricular, pedagógico e para docentes das escolas de ensino médio de tempo integral. Este material traz informações do fazer pedagógico, preocupações com os índices, cuidado com os estudantes, e importância desta nova organização curricular e do tempo escolar.

Mas, apesar de na pesquisa documental a modalidade frequente de documento ser constituída por texto escritos em papel, torna-se cada vez mais usual, a utilização de registros em meios eletrônicos nos seus mais diversos formatos. Assim, para complementar o estudo, também foram objeto de análise as informações contidas no site institucional do ICE, notícias elaboradas pelas assessorias de comunicação do Governo do Estado e da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba veiculadas através dos sites oficiais, as quais foram publicadas entre os anos de 2016 e 2022.

No decorrer da análise documental e revisão bibliográfica, foi verificada a necessidade de realizar um trabalho de campo que, segundo Minayo (2001, p. 26), é a fase central para o conhecimento da realidade que leva a construção teórica para a prática empírica, combinando instrumentos de observação, entrevistas, levantamento de material documental, dentre outros. É o momento “[...] de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”.

É investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para tanto, foi adotado o estudo de caso como modalidade da pesquisa qualitativa, pois, conforme exposto por André (2013):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O campo empírico escolhido para o estudo de caso qualitativo foi uma escola de ensino médio tempo integral técnico, fundada em 2016 e localizada no município de João Pessoa – PB. A escolha dessa instituição como campo empírico justifica-se pelo fato de a escola ter sido a primeira escola integral técnica da rede estadual da Paraíba a compor o Programa de Educação Integral. O acesso da pesquisadora à escola escolhida como campo de investigação aconteceu entre os meses de abril à novembro de 2022. É importante registrar que a pandemia do COVID-19 atrasou a nossa pesquisa de campo, uma vez que, a pandemia requereu isolamento social e o consequente fechamento das escolas que só voltaram as aulas presenciais no início do ano letivo de 2022.

Conforme Cruz Neto (1994), a entrada a campo, é “uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo” (p. 54). No nosso caso, essa aproximação foi feita a partir dos vários contatos realizados com a equipe gestora da escola já no início primeiro semestre de 2022. Ao entrar em contato, falamos acerca do nosso propósito, da pesquisa que já estava em andamento, com vista a pesquisar sobre a Escola em Tempo Integral. Com relação às idas in loco da pesquisa, para darmos melhor visibilidade aos procedimentos desenvolvidos nessa etapa, tivemos o cuidado de detalhar no apêndice G desta tese todos os encaminhamentos realizados nesta pesquisa

As etapas por nós definidas foram sendo desenvolvidas gradualmente, como mencionamos, inicialmente mantivemos contato com a equipe, colocando a gestão ciente quanto aos encaminhamentos da pesquisa e, em meio a essas visitas à unidade escolar, pegamos

a anuência da Unidade Escolar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste sentido, dispõe Yin (2016)

Obter o consentimento informado voluntário pelos participantes, geralmente fazendo-os assinar uma declaração escrita (“informado” indica que os participantes compreendem o propósito e a natureza da pesquisa); avaliar os danos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e minimizar qualquer ameaça de dano aos participantes; selecionar os participantes equitativamente, de modo que não haja grupos de pessoas que sejam injustamente incluídos ou excluídos da pesquisa; e assegurar o sigilo das identidades dos participantes, inclusive daquelas que aparecem em registros em computador e em gravações de áudio e vídeo. (YIN, 2016, p. 40).

Seguimos o nosso contato com a escola para busca de algumas informações e documentos, conforme os encaminhamentos da nossa investigação pois, como Cruz Neto (1994) nos afirma, a aproximação, de preferência, deve ser gradual, e cada dia de trabalho deve ser refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos.

Definido, portanto, o nosso campo de pesquisa, avançamos para a produção dos dados da nossa pesquisa. Segundo Suely Ferreira Deslandes (1994, p. 43), na coleta de dados devemos definir as técnicas a serem utilizadas, tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, questionários, etc.) como para a pesquisa suplementar de dados. No nosso caso, o questionário, bem como o roteiro para as entrevistas que estão disponíveis nos apêndices deste trabalho foram elementares, uma vez que tais instrumentais emergiram “como uma abordagem técnica do trabalho de campo” (DESLANDES, 1994, p. 57).

Foi durante a pesquisa de campo que foram escolhidos os sujeitos para participar da pesquisa entre professores, alunos e equipe gestora. No total, participaram diretamente da pesquisa um grupo de 16 pessoas, sendo: 03 (três) professores, 11 (alunos), 01 (um) gestor escolar, 01 (um) coordenador pedagógico, que foram selecionados pela disponibilidade de participar do estudo. Para coleta de dados utilizou-se de três instrumentos básicos: a observação direta, aplicação de questionário junto aos estudantes e entrevistas realizada com alunos, professores e gestores.

De acordo com Gil (2002, p. 117), a entrevista “é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. O autor chama a atenção sobre o uso desse instrumento em pesquisa ser bem mais complexo do que para fins de aconselhamento ou seleção de pessoal. Especialmente porque a pessoa escolhida não é a solicitante e “o entrevistador constitui a única fonte de motivação adequada e constante para o entrevistado”. Roesch (1999) defende que a qualidade dos dados obtidos na entrevista depende

da habilidade do entrevistador, da confiança estabelecida na relação entrevistador-entrevistado e da importância da pesquisa para os entrevistados.

No entanto, Silveira (2007, p. 128) adverte que as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’. Elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros grupos. Ou seja, é preciso conceber a fala do entrevistador não como mero instrumento de extração de verdades, mas como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas. Entendendo a entrevista como sendo o resultado de uma atividade conjunta, de uma negociação, entre entrevistado e entrevistador, fruto de uma construção cultural e socialmente situada.

A entrevista é importante instrumento de trabalho, ela é um encontro entre duas pessoas, na qual uma irá buscar obter informações sobre um referido assunto com a outra a partir de uma conversa profissional. A entrevista semiestruturada pode ser entendida de uma forma geral nas palavras de Triviños (1987), 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 (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para coletar as informações dos professores e gestores foram preparados roteiros com perguntas semiestruturadas de acordo com o perfil de cada entrevistado. O modelo adotado para as entrevistas foi com questões semiestruturadas, pois ela possibilita a realização de perguntas fechadas e abertas, permitindo uma certa flexibilidade durante o processo, o que promove uma maior interação entre pesquisador e entrevistado (DESLANDES; MINAYO, 2009). As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, e ocorreram no mês de julho de 2022, sempre de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

O roteiro de entrevistas foi elaborado sem que houvesse imposição de uma ordem rígida das questões. Um roteiro elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo

estudado. As questões orientadoras que foram utilizadas durante as entrevistas estão localizadas no apêndice B desta tese.

Já com os alunos, optamos por trabalhar com uma entrevista não-estruturada na tentativa de conhecer e compreender a prática cotidiana das Escolas de Tempo Integral da Paraíba. A escolha deveu-se ao fato de que ela ocorre como forma de conversação, em que o entrevistado é deixado à vontade para decidir a forma de construir a sua resposta. Segundo Matos (2005), trata-se de um “diálogo intersubjetivo, para que o conhecimento se construa e se aperfeiçoe socialmente e as pessoas se entendam racionalmente. A entrevista é um diálogo. Específico, mas diálogo, algo do gênero “conversação” (p. 824).

Já o questionário foi composto por questões fechadas e abertas, contemplando questões de caracterização, delineamento de perfil pessoal, familiar, escolar e necessidades dos estudantes referentes à escola de ensino médio de tempo integral. Além do questionário, os dados foram registrados por meio de diário de campo, fotografias, vídeos, áudios na tentativa de fazer uma descrição de experiências e situações corriqueiras ou incomuns: falas, discursos formais e informais, presentes no cotidiano, nas ações, gestos, palavras e nos diversos documentos analisados durante a realização da pesquisa, com especial atenção para os questionários, rico instrumento de fala dos estudantes.

Jaccoud e Mayer (2008, p. 274) ao citar Laperrière, informam que “[...], nas anotações descritivas, registra-se o trabalho de percepção do vivido e relata-se exhaustivamente a situação observada”. Para Bauer et al. (2002, p. 22), “[...] a realidade social pode ser representada de maneiras informais ou formais de comunicar” e o meio de comunicação pode ser texto, imagem ou som, todos considerados importantes para a pesquisa e foram usados tanto como forma de coleta quanto de registro de dados/informações para interpretação e análise posteriores, bem como para revisões necessárias ao processo de escrita e reescrita da tese.

IV. Procedimentos da Análise dos Dados

A análise e tratamento do material empírico e documental, consiste em conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar e articular os dados “com a teoria que fundamenta o projeto e outras leituras teóricas e interpretativas” (Minayo, 2009, p. 27). Dessa forma, o nosso procedimento de análise consistiu no tratamento dos dados “subdividindo-se no seu interior em: ordenação, classificação, análise propriamente dita” (MINAYO, 2002, p. 26). A análise dos dados correspondeu a uma sequência de atividades que envolveu a redução, categorização e interpretação dos dados, seguidas da redação da tese (Gil, 2007). Tentou-se

considerar as condições sociais de produção do discurso, pois para Poupart (2008), “[...] a natureza das falas coletadas [...] e a interpretação que se fará dessas falas correm o risco, inevitavelmente, de trazer a marca da leitura que os pesquisadores fazem dos enfoques de sua pesquisa” (p. 244). As transcrições foram suficientemente cuidadosas, mantendo-se o jeito de falar dos sujeitos e tudo o que disseram, fornecendo sustentação à análise dos dados e escrita do texto da tese.

Martins (2006) afirma que a sua aplicação acontece após ou em conjunto com a pesquisa documental, e depois da realização de entrevistas, concretizando-se mediante inferências sobre dados e informações relativos a determinado contexto, a partir de discursos escritos ou orais dos atores sociais da pesquisa.

Optou-se ainda pela análise de conteúdo de Bardin (2011), pois enquanto método, transforma-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo explícito e implícito das comunicações. Para a autora, a análise de conteúdo se faz pela prática, tornando-se um método de organização da análise composto por inferência, categorização, codificação de resultados, informatização e análise das comunicações.

Conforme Chizzotti (2000, p. 98), “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Sugestiona Bardin (2011), que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37)

Deste modo, durante a primeira fase, organizamos o material que seria analisado. Na segunda fase, exploramos o material com leituras, no qual identificamos as categorias para trazer sentido nas vozes dos entrevistados, a partir de suas palavras, procuramos atender aos objetivos da pesquisa, observando o contexto das falas e realizando os recortes necessários para satisfazer as questões da pesquisa. Bardin (2011), afirma que o processo de categorização é definido como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...])

sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido [...]) e expressivo ([...] categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147).

Em seguida, fizemos uma releitura das entrevistas para elencar grupos de ideias nos relatos, que mais impactou o olhar da pesquisadora que pudesse dar argumentação, suporte científico e justificativa para nossa pesquisa a partir das argumentações que elucidaram a dinâmica pessoal, institucional e conceitual dos sujeitos com a escola de tempo integral.

Chegamos à terceira fase que é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados, nesse processo, a partir das perguntas nas entrevistas, elaboramos categorias, pré-definidas (a priori), com desdobramento em subcategorias (a posteriori), a partir da similaridade e constância das respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa, agrupadas conforme os discursos presentes na fragmentação das falas, analisando reflexivamente os dados encontrados, dialogando as vozes dos sujeitos investigados, com o referencial teórico deste trabalho, levando em conta a nossa compreensão fundamentada nas contribuições teóricas que embasam esta tese.

Já para a análise documental deste estudo, optou-se por dividir o corpus documental em dois grupos distintos: a) fontes primárias e b) fontes secundárias. As fontes primárias, fazem parte do conjunto de dispositivos produzidos pelo Governo Federal e o MEC que normatizam as políticas e os programas relacionados à Reforma do Ensino Médio iniciada a partir de 2016 que explicitam em um contexto recente os textos que orientam a política de educação integral defendida pelo Estado brasileiro nos últimos anos, bem como seus limites e contradições a partir de uma perspectiva crítica.

As fontes secundárias, mas não menos importantes, são relatórios e materiais produzidos em um contexto amplo pelas Organizações Internacionais ao longo dos anos 90 do século XX que caracterizam a chamada agenda “Todos Pela Educação”. Além dos dispositivos advindos das Organizações Internacionais, também se encontram nesse grupo, materiais produzidos por Institutos pertencentes ao setor privado, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação (TPE) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Veremos, portanto que a análise desse conjunto de documentos permite inferir o avanço do neoliberalismo no país e a emergência de um sentido de educação integral contrário à perspectiva crítica de formação integral e à educação para a emancipação humana. Enquanto um dos conceitos centrais para este estudo, o neoliberalismo, pode ser compreendido e problematizado como um dos efeitos principais da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais recentes que se caracteriza principalmente, no processo de cooptação da educação

e das instituições escolares ao inserir em suas práticas, valores e princípios característicos de uma administração privada, apoiada em uma lógica privatista e empresarial no processo de formação dos sujeitos para a adequação às demandas da economia internacional (LAVAL, 2020).

V. Estrutura da tese

Esta pesquisa foi organizada em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais. Na introdução deste trabalho, apresentamos o tema, o problema, os objetivos, justificativa e os procedimentos metodológicos da pesquisa, onde descrevemos o tipo de pesquisa utilizada para alcançar os objetivos almejados e apresentamos o lócus da pesquisa, a abordagem utilizada, os procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e o referencial teórico que norteará as respectivas análises.

O primeiro capítulo, intitulado “A nova arte de governar em direção a formação do sujeito empreendedor de si”, aborda a origem do neoliberalismo e suas transformações no decorrer do século XX, trazendo uma análise de sua configuração, denominada de racionalidade neoliberal e avalia o impacto dessa nova arte de governar para as políticas públicas educacionais em direção a ressignificação da teoria do capital humano que problematiza o fator humano como elemento de sustentação do crescimento e desenvolvimento econômico que estimula a prepara os jovens para os desafios do mercado em uma economia competitiva. Também buscamos identificar como esse dispositivo da racionalidade neoliberal é utilizado para a formação do novo sujeito empreendedor de si.

O segundo capítulo, denominado de “As implicações do neoliberalismo para as políticas educacionais”, realizamos uma abordagem sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, a partir de uma leitura sobre a relação entre educação e neoliberalismo, considerando este como uma racionalidade que impacta nas políticas de responsabilização, meritocracia, e privatização da escola pública. A busca desta resposta nos provocou relatar apontamentos sobre as políticas educacionais no Brasil pós-1990, desde o programa “Educação para Todos” ao “Todos pela Educação” para realizarmos uma leitura da atuação do terceiro setor para a formação do consenso sobre a educação de tempo integral que culminou com a reforma do ensino médio em 2016 e a implantação do ensino de tempo integral para esta etapa da educação básica, o que demonstra o avanço dos movimentos empresariais no espaço da gestão da escola pública com arcabouço jurídico.

No terceiro capítulo, “ensino médio, educação integral e escola de tempo integral: historicidade, sentidos e dimensões de conceitos em permanente disputa”, foi dedicado a uma revisão da história do ensino médio brasileiro e da educação integral em tempo integral em seus vários momentos históricos. Buscou-se, neste capítulo, revigorar a condição da educação enquanto uma categoria integrante do social, como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, como também analisar o discurso presente na própria legislação que endossa a tendência produtivista do sistema educacional, revelando um cenário onde se permanecem velhos problemas como a desigualdade social, evasão e reprovação. E é justamente este cenário que se torna propício para a introdução e consolidação das ideias neoliberais, por meio de alteração na legislação que impactam diretamente o ensino médio. Seguimos o capítulo apresentando os caminhos percorridos pela Educação Integral em tempo integral no Brasil, com ênfase nos programas mais conhecidos, apresentamos também os marcos legais para o desenvolvimento das políticas públicas de tempo integral e, finalmente, fazemos a diferenciação entre educação integral e escola de tempo integral.

No quarto capítulo intitulado “Análise da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação na implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba”, pretendemos contextualizar a relação público-privada no âmbito da parceria entre o Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Buscamos, neste capítulo, demonstrar como o discurso neoliberal empregado pelo ICE influencia a constituição de políticas públicas educacionais em todo território nacional, não apenas no Estado da Paraíba, identificando as técnicas que endossam o discurso do mercado como estratégia de um projeto neoliberal maior. A partir da análise dos cadernos formativos do ICE, que tratam do seu modelo pedagógico e de gestão, ficou demonstrado que o discurso utilizado se fundamenta na concorrência, na aquisição de determinadas competências e na meritocracia dos sujeitos. Na sequência, situamos o leitor sobre como foi firmada a relação entre o Estado da Paraíba e o ICE. Para tanto, realizamos uma apresentação do arcabouço legal estadual que trata sobre o Programa de Educação Integral da Paraíba, bem como a visão do governo do Estado e os acontecimentos relacionados a esta parceria público-privada.

No quinto capítulo, intitulado “a educação de tempo integral na Paraíba: conhecendo e analisando o programa de educação integral a partir da experiência de uma escola do ensino médio”, daremos ênfase ao Programa de Educação Integral da Paraíba implantado em uma escola pública na cidade de João Pessoa – PB, foco da nossa pesquisa. Neste capítulo apresentaremos e analisaremos a escola pesquisada, com ênfase a estrutura organizacional da escola, a organização curricular e de gestão empregada, bem como os sentidos produzidos pelos

sujeitos em relação ao Programa de Educação Integral da Paraíba, tanto a partir da concepção dos alunos quanto dos professores, buscando verificar como a escola atua para conceber a educação em tempo integral e seus principais desafios. Também apresentaremos os dados do questionário aplicado para identificar o público alvo desta política educacional, que são os alunos, as análises das entrevistas com gestores, professores e alunos, tendo como foco os traços característicos desses sujeitos.

A partir da análise dos dados obtidos foi possível verificar nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, afinidades com as condutas econômicas requeridas pelo pragmatismo presente na racionalidade neoliberal. Os relatos das entrevistas com os alunos, possibilitaram compreender as relações desses jovens inseridos na escola de tempo integral e as contribuições que esta modalidade propiciou para sua formação. Por fim, as considerações finais visa estabelecer conclusões a respeito do trabalho e sugerir algumas recomendações para futuros trabalhos relacionados ao tema principal.

CAPÍTULO 1

A NOVA ARTE DE GOVERNAR EM DIREÇÃO A FORMAÇÃO DO SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI

1.1 A origem do Neoliberalismo e suas transformações no decorrer do século XX

Ao tratarmos da educação como uma política pública social de responsabilidade do Estado e isso requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (HOFLING, 2001). Desse modo, é fundamental iniciarmos pela compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção, uma vez que, “visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional, geram projetos diferentes nessa área” (HOFLING, 2001, p. 30).

[...] uma importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural, político e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 25).

Ou seja, políticas sociais assumem feições diferentes em diferentes sociedades e em diferentes concepções de Estado. Assim, pode-se dizer que é impossível pensar as políticas sociais fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. Por isso, pensando em termos concretos, concentramos a análise da nossa pesquisa apresentada nesta tese no contexto do Estado Capitalista, enfocando autores que se aproximam da abordagem neoliberal sobre o tema.

As raízes da corrente neoliberal estão encravadas na teoria do Estado formulada a partir do século XVII que era expressado pelo ideário do liberalismo clássico então emergente³. E neste contexto, o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade a de que a igualdade passaria pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado

³A obra *A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*, de Adam Smith, publicada em 1776, que é identificada como o marco fundamental do liberalismo econômico, assim como *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, publicado em 1944, é identificado como o marco do neoliberalismo. Essas duas obras são importantes pois também demonstram que, à medida em o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, também a trazia para o centro da cena econômica e política (AZEVEDO, 2004).

como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia utilitarista, postulando a neutralidade do Estado (AZEVEDO, 2004).

Neste sentido, a concepção “utilitarista de democracia” conceberia a condução da atividade econômica pela “mão invisível” do mercado como uma condição apropriada à maximização do bem-estar. Segundo Azevedo (2004), os fundamentos da liberdade e do individualismo seriam tomados para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produziria, inexoravelmente, o bem-estar social.

Com base nessa concepção, Azevedo (2004) argumenta que caberia ao Estado tão somente o papel de guardião dos interesses públicos, “sua função é responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis” (AZEVEDO, 2004, p. 10). No mesmo sentido, Hofling (2001) esclarece que, as teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais⁴, sem interferência nas esferas da vida privada e, especificamente, na esfera econômica da sociedade.

Caberia ao Estado tão somente a função de arbitrar, ou seja, não regular, os conflitos que poderiam surgir na sociedade civil, onde proprietários e trabalhadores, que estabelecem relações de classe, realizam contratos, disputam interesses, etc. Estas concepções são claramente expressas em colocações fundamentais de Adam Smith (1983), voltadas para a crítica ao mercantilismo e às corporações

[...] deixe-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e faça com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas. (...) Assim é que os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são as mais vantajosas para a sociedade (SMITH, 1983, p. 104).

Pois bem, essa tese liberal vigorou até o século XIX, quando, pelo desenvolvimento do próprio capitalismo, foi se debilitando. A crescente organização do mundo do trabalho; a

⁴É importante mencionar que entre os direitos individuais, a propriedade privada era considerada como direito natural, assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas. Sendo assim, para os liberais, na medida em que o Estado, no capitalismo, não institui e não concede a propriedade privada, o mesmo não teria poder para interferir nela.

veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional, são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho (AZEVEDO, 2004).

Porém, tais fatos não foram suficientes para que o liberalismo, enquanto tendência teórica e política de ordenação do mundo capitalista, saísse de cena. Ao contrário, ele encontrou espaço propício para se revigorar na crise econômica de 1970, quando assumiu a versão que tem sido denominada de neoliberal. Conforme Hofling (2001), “as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão ‘menos estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e governo (p. 36)”.

Segundo alguns autores (CASTELO, 2013; ANTUNES, 2011; HOBBSBAWN, 1995), as revoluções e manifestações sociais que eclodiram, sobretudo a partir de 1968, foram um prenúncio do colapso desta etapa do capitalismo e da crise que iria marcar as décadas de 1970 e 1980. Entende-se que, portanto, que este processo resultou na consolidação do neoliberalismo enquanto doutrina hegemônica que conduziu as nações à nova fase do capitalismo.

Sob o argumento de que a crise foi gerada por um excesso de produção que ultrapassava as demandas de consumo no mercado, começou-se uma busca por alternativas de modelos econômicos nos quais se defendia a ideia de que as economias de mercado deveriam estar sob certa regulação do Estado, ou seja, uma espécie de adaptação dos princípios do liberalismo às exigências de um Estado mais regulatório. Neste contexto, destacava-se na Europa duas distintas versões do neoliberalismo, o modelo austríaco e o modelo alemão, os quais buscaram superar, cada um à sua maneira, os impasses da referida crise capitalista (GOÉS, 2019).

A Escola Alemã, também denominada ordoliberalismo, era uma escola de pensamento econômico liberal que enfatizava a necessidade de o Estado interferir, sempre que necessário, para corrigir as distorções do mercado. Seus conceitos e práticas foram adotados na Alemanha no período pós-guerra e se apresentavam como uma espécie de “terceira via” entre o capitalismo e o socialismo que também viabilizou o expurgo do Estado Nazista que era fortemente intervencionista (GOÉS, 2019).

Já Escola Austríaca, conhecida como Escola de Viena, baseava suas teorias na subjetividade das escolhas humanas e no *laissez faire*, tendo como um de seus principais representantes o economista Friedrich Hayek, um dos ganhadores do Prêmio Nobel de

Economia em 1974, cujas ideias tiveram grande influência no pensamento neoliberal norte americano que, assim como a Escola Austríaca, também é livre mercadista (GOÊS, 2019).

Assim, seja pela posição hegemônica dos Estados Unidos pós II Guerra, pelo caráter radical do pensamento neoliberal norte americano, pela vontade de diversificação dos mercados ou pela orientação dada pelos organismos internacionais de financiamento, o fato é que foi a versão norte americana do pensamento neoliberal que passou a nortear políticas econômicas em todo o mundo (VEIGA-NETO, 2000).

As mudanças no cenário político internacional foram marcadas pela eleição de Ronald Reagan (1981-1989) e Margaret Thatcher (1979-1990) nos Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente. Ambos foram eleitos sob a bandeira de uma reforma econômica baseada nas doutrinas neoliberais, a fim de recuperar o nível de crescimento e as taxas de investimento e emprego. Mas na prática, estes governos foram responsáveis por erodir o poder que classe trabalhadora havia conquistado parcialmente nos últimos trinta anos. Assim, os governos conservadores foram categóricos frente às greves sindicais que surgiram na época.

No caso da Inglaterra, a abertura comercial ao investimento e competição estrangeira desmantelou a indústria nacional e criou um exército de reserva alimentado pelo desemprego crescente. Isto resultou no enfraquecimento dos mecanismos de pressão da classe proletária inglesa. Consequentemente, a partir da década de 1980, ocorreu uma acentuação da queda dos níveis de salário real a despeito dos aumentos nas taxas de produtividade (HARVEY, 2007). É evidente que tanto a esfera política, quanto a econômica sofreram alterações baseadas na teoria Neoliberal, que pode ser definida, segundo Harvey (2007), como

Uma teoria de práticas político-econômicas que afirma que a melhor maneira de promover o bem-estar do ser humano consiste em não restringir o livre desenvolvimento das capacidades e liberdades do indivíduo, dentro de um marco institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, fortes mercados livres e liberdade de comércio (HARVEY, 2007, p.8)

A teoria Neoliberal parte da defesa das liberdades individuais para justificar a liberalização do mercado. Isto implica em alterar as funções atribuídas ao Estado, em especial no que tange sua atuação e influência no sistema econômico. Dentro desta lógica, as interferências do Estado na economia são interpretadas como indesejáveis, pois as mesmas atrapalham o bom funcionamento do mercado. A partir dessa retórica neoliberal, o Estado de Bem Estar Social é enfraquecido através de medidas como a privatização de empresas públicas, a desregulamentação do mercado, flexibilização das leis trabalhistas e a abertura econômica para o comércio internacional e a liberalização dos fluxos financeiros. Sob esta nova

configuração, o papel do Estado deveria se limitar a fornecer um aparato institucional e jurídico que garanta um ambiente favorável aos negócios.

Neste contexto, a década de 1980 é frequentemente situada como um período de triunfo das políticas públicas neoliberais, nos países ocidentais, onde se instituiu uma série de novas ações políticas que pretendiam não somente recompor o capitalismo como modificar as formas de exercício do poder do Estado, uma vez que

O neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital, quanto a *transformação da ação pública*, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àqueles a que se sujeitam as empresas privadas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272).

Neste contexto, a noção de “Estado eficaz” ou “gerencial” de acordo com Dardot e Laval (2016) começa a se constituir, como consequência das críticas voltadas aos governos por suas formas de gerir, consideradas ultrapassadas e que não atendiam mais as demandas tão necessárias ao avanço da globalização, principalmente no sentido de eficácia e ampliação de produtividade.

Porém, é importante destacar que, o neoliberalismo que emergia não é simples repetição do primeiro liberalismo, muito menos a simples extensão da lógica mercantil ou ainda uma nova forma de totalitarismo. Laval (2020) pontua que este tipo de leitura tende a apagar a singularidade do Neoliberalismo. Por isso, o autor destaca que o neoliberalismo é uma tentativa de renovação do liberalismo: “é outro liberalismo, não só “atual”, mas “novo” (LAVAL, 2020, p. 26). Neste contexto, Dardot e Laval (2016) compreendem o neoliberalismo como,

[...] antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é fundamentalmente – e em primeiro lugar – uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui – dizem eles – como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaicas e plenamente assumido como construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto dos discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 17).

Nestes termos, segundo Foucault (2008b), o neoliberalismo norte americano quer realizar aquilo que o ordoliberalismo não estava à altura de conseguir: uma política social

privatizada, isto é, fundada na privatização dos mecanismos de seguridade social. Essa radicalidade estadunidense não é mais que a acentuação de uma inclinação de todos os governos neoliberais que favorecem a poupança privada, a individualização da proteção social, as técnicas de capitalização em detrimento dos mecanismos de redistribuição entre grupos sociais.

Sendo assim, apesar de existir pontos de junção com o neoliberalismo europeu, o neoliberalismo norte americano tem aparência, objetivos, parâmetros de análise e conceitos bastante diferentes, uma vez que envolve toda uma forma de ser e de pensar, é um tipo de relação entre governantes e governados.

Em outros termos, a ação sobre a sociedade tem por objetivo criar um ambiente concorrencial ao qual os indivíduos devem se adaptar. Mas, se o indivíduo deve habitar em uma sociedade concorrencial, qual seria a subjetividade mais adequada? Os ordoliberais trouxeram uma primeira resposta, a um só tempo, moralizadora e econômica: o ambiente imediato do indivíduo deve ser um quadro de vida e de trabalho pelo qual se sinta responsável e pequena empresa parece o modelo mais próximo do seu ideal social.

Já para o neoliberalismo norte americano, todas as áreas da existência se assentam na empresa, porque toda atividade é equiparável a uma produção e regida por um cálculo de rentabilidade. Trata-se do “empreendedorismo” como faculdade humana genérica, associada à teoria do capital, colocado, por sua vez, em primeiro plano (LAVALL, 2020). Do mesmo modo, Foucault (2008b) vê no neoliberalismo norte americano, uma ruptura epistemológica fundamental, onde a ênfase é transferida para os sujeitos econômicos e para a racionalidade de suas condutas. Os neoliberais norte americanos não fazem mais do trabalhador o “objeto de uma oferta e uma demanda”, mas um “sujeito economicamente ativo” que faz escolhas entre fins alternativos.

O indivíduo é identificado por um capital de competências que lhe confere fluxos de renda. Subjetivamente, o indivíduo não é mais visto como uma força de trabalho com um preço no mercado, como era no caso da economia de Marx, mas como uma empresa que deve ser gerida segundo uma racionalidade específica. Ou, mais exatamente, o indivíduo não é mais uma força de trabalho à venda; ele tem um capital de competências a gerenciar conforme uma lógica de maximização do resultado de seus investimentos. A novidade, então, está na concepção do indivíduo como empresa ou melhor, como “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 311).

De fato, o sujeito neoliberal é levado a se identificar com uma empresa, comportando-se de acordo com os imperativos da maximização dos investimentos em todas as áreas da existência: consumo, educação, saúde, amor, casamento, imigração, fecundidade,

criminalidade, etc. ou seja, todas as atividades e todas as instituições, inclusive a família, ou seja, toda a racionalidade da conduta são assimiláveis ao funcionamento de uma empresa, (LAVAL, 2020).

Ou seja, a grande questão que se coloca para o neoliberalismo no século XX (assim como foi para o liberalismo no século XIX), não é tanto a de saber se o governo e a legislação devem intervir, mas a de quais intervenções a ação pública deve utilizar para obter determinados efeitos desejados (DARDOT e LAVAL, 2016). Ou seja, o neoliberalismo é, primeiramente, uma maneira de repensar o papel do Estado e o modo de intervenção do governo.

O que se impõe agora é a primazia de uma gestão eficiente dos sujeitos, levando em consideração a segurança, educação e saúde, pois o momento exigia um novo posicionamento de ordem mundial que se refere a concorrência, requerendo procedimentos administrativos e sociais que tenham um menor custo e que sejam orientados para o imperativo da competição econômica, sendo necessária a participação de todos. Esta nova gestão pública, ganhou força legitimando o movimento de reestruturação da administração, destinada a transformar o Estado, inspirada nas práticas e métodos utilizados nas empresas privadas, sob a justificativa da necessária adaptação do Estado a realidade do mercado e da globalização (LIMA e GANDIN, 2017).

Como ponto de partida, é interessante pontuar que o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. "Menos Estado e mais mercado" é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico. Estas teses podem ser destacadas em trechos do texto referência do neoliberalismo, O caminho da servidão (1983) de Hayek:

(...) o respeito pelo homem individual na qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estritamente que isto se possa circunscrever, e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (HAYEK, 1983, p.35).

A liberdade pressupõe que cada indivíduo “tenha assegurada uma esfera privada, que exista certo conjunto de circunstâncias no qual outros não possam interferir” (HAYEK, 1983, p. 266). Nesta acepção, o Estado de direito só pode ser responsável por medidas que se estabeleçam como normas gerais; caso contrário, produziria, necessariamente, uma discriminação arbitrária entre as pessoas:

Uma sociedade livre usualmente exige não só que o governo tenha o monopólio da coerção, mas que detenha unicamente este monopólio e que, em todos os outros aspectos, atue de acordo com as mesmas condições às quais todos os indivíduos devem obedecer. (HAYEK, 1983, p. 270).

É neste sentido que os neoliberais veem as ingerências estatais na economia como coibidoras da liberdade individual. Para Hayek (1983), não cabe ao governo decidir

Sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preços e em que quantidades - em outras palavras, [não lhe cabem] medidas que pretendem controlar o acesso a diferentes profissões e ocupações, os termos de venda e o volume a ser produzido ou vendido. [...] Com efeito, faz parte da atitude liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças autorreguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições. (HAYECK, 1983, p. 275 e 470).

Nesta mesma direção, Friedman (1984) aponta para os riscos decorrentes da magnitude da intervenção estatal. O grau de ingerência do Estado na economia e demais esferas da vida privada, ao seu juízo, estaria introduzindo elevados índices de autoritarismo na vida social. Daí a sua preocupação com a contínua ampliação dos programas sociais. No limite, a ingerência estatal é vista como uma tendência que pode conduzir ao totalitarismo, ou ao "caminho da servidão", conforme apontou Hayek (1984).

Como são defensores do "Estado Mínimo", os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 2004).

Entre outras formas, as restrições à liberdade se manifestariam no estímulo, suscitado por aquelas políticas, à formação de monopólios nos mais distintos setores da vida social. Neste sentido, tem-se que são elas as responsáveis pelo corporativismo encontrado entre os funcionários do governo e pelos monopólios existentes na indústria e entre distintas categorias de trabalhadores (FRIEDMAN, 1984).

Em relação às atividades econômicas, Azevedo (2004) ainda destaca que para os neoliberais, seria a politização que tem levado tanto à criação quanto ao favorecimento e manutenção artificial dos sujeitos econômicos. A intervenção governamental, de acordo com esta abordagem, tende a igualar artificialmente as condições de concorrência e de competitividade entre novos e velhos sujeitos, coibindo e ameaçando os estímulos individuais necessários à produção e à competição numa sociedade livre.

Seu paroxismo se evidencia quando a política econômica se volta para socorrer determinados setores que perderam a competência perante o mercado. Como observa Hayek (1984)

A atual política de governo não reconhece que não é o monopólio em si ou a dimensão da empresa que são prejudiciais, mas somente os obstáculos ao ingresso em determinado setor industrial ou profissional, bem como outras práticas monopólicas. [...] Uma das duras verdades da vida é que certos talentos (e também certas vantagens e tradições de determinadas organizações) não podem ser multiplicados. É um absurdo ignorar essa verdade e tentar criar condições artificiais de concorrência.[...] Quando o monopólio se sustenta graças a condições criadas por legislação, que vedam o ingresso de concorrentes no mercado, tais condições devem ser eliminadas.[...] Mas os resultados da ação dos governos nesse campo têm sido tão deploráveis, que é surpreendente haver ainda alguém que espere ver a atribuição de poderes discricionários aos governos produzir outro efeito além de um aumento do obstáculo à concorrência (HAYEK, 1983, p.321-322).

Assim, ressaltando os fundamentos do individualismo, os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda. Friedman (1984) focaliza o capitalismo competitivo (organizado através de empresas privadas, em regime de livre mercado) como um sistema que exercita a liberdade econômica. O autor atribui ao Estado o papel de promotor de condições positivas à competitividade individual e aos contratos privados, chamando atenção para os riscos decorrentes da intervenção estatal nas esferas da vida em sociedade

Só há dois meios de coordenar as atividades de milhões. Um é a direção central, utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica de mercado. (FRIEDMAN, 1984, p. 87)

Observamos, portanto, uma contradição no que diz respeito à liberdade individual. Se por um lado a teoria se baseia na reafirmação da liberdade, na prática a reforma neoliberal é extremamente coercitiva e violenta. O apelo à liberdade humana fica circunscrito ao plano da retórica neoliberal, e sua prática revela que as reais intenções por trás da ideologia propagada é a livre circulação de capitais. Segundo Castelo “o uso da coerção é um elemento presente e decisivo na transmutação do neoliberalismo de uma ideologia para uma estratégia política das classes dominantes, então preocupadas com as sequelas da crise orgânica” (CASTELO, 2013, p. 226).

Apesar das contradições apresentadas, estas podem ser compreendidas a partir da interpretação da crise como uma crise de hegemonia da classe dominante. Segundo Harvey (2007)

a neoliberalização pode ser interpretada tanto como um projeto utópico com a finalidade de realizar um esquema teórico para a reorganização do capitalismo internacional, quanto como um projeto político para restabelecer as condições para a acumulação do capital e restaurar o poder das elites econômicas.” (HARVEY, 2007, p. 25)

Enquanto no âmbito político-econômico a estratégia para retomada das taxas de acumulação e rentabilidade do capital foi a reforma neoliberal do Estado, na esfera da produção a revolução técnico-operacional viabilizou a adoção de novos modelos gerenciais de organização do trabalho que permitem maior controle sobre a força de trabalho. Em outras palavras, ocorreu a substituição do modelo de produção fordista taylorista pelo modelo toyotista. Castelo, em conformidade com a perspectiva da crise orgânica do capital, que consiste na crise de hegemonia burguesa e de acumulação do capital, afirma que

a revolução tecnológica contemporânea trouxe profundos impactos nas forças produtivas e nas relações sociais de produção com o objetivo de restaurar, em uma etapa superior, o controle patronal sobre a classe trabalhadora, controle este ameaçado pelas greves, rebeliões, ocupações e conselhos operários na longa década de 1970”. (CASTELO, 2013, p. 176)

O controle patronal do qual fala o autor, instituído a partir do modelo toyotista, foi possível graças a mudanças no processo produtivo dentro das fábricas. Foi organizado um sistema de trabalho baseado no controle de qualidade com metas de produtividade bem estabelecidas. Estabeleceu-se um vínculo entre performance laboral e participação nos lucros com objetivo de garantir o engajamento dos trabalhadores neste processo através do incentivo financeiro. Outra característica do modelo é a automação flexível. Através do avanço das tecnologias computacionais, os trabalhos antes realizados por indivíduos foram substituídos por máquinas. Esta revolução teve um profundo impacto no mercado de trabalho, contribuindo para que as baixas taxas de crescimento da Era neoliberal acabem gerando um relevante desemprego estrutural.

No entanto, apesar deste contexto, no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho (HOFLING, 2001).

Os seguros de acidente, de desemprego, as pensões e as aposentadorias são consideradas formas de constranger e de alterar o equilíbrio do mercado de trabalho. Isto porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder. Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social. Na visão de Hayek (1983),

O oferecimento dessa assistência sem dúvida induz alguns a negligenciar a criação de reservas para uma emergência, como poderiam fazer por iniciativa própria se tal assistência não existisse. Parece então totalmente lógico exigir, daqueles que apelam para este tipo de amparo em circunstâncias para as quais poderiam ter se precavido, que o façam por si mesmos. Uma vez que o atendimento das necessidades extremas da velhice, do desemprego, da doença etc. é reconhecido como dever da coletividade, independentemente de os próprios indivíduos poderem ou deverem prover a essas eventualidades, e, em particular, uma vez que a ajuda é garantida, levando os indivíduos a reduzir sua iniciativa pessoal, parece óbvio ser necessário compeli-los a se garantir (ou se prover) por conta própria contra essas dificuldades normais da vida (HAYEK, 1983, p. 346).

Ou seja, para os neoliberais, as políticas públicas sociais que são ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio (HOFLING, 2001).

Friedman (1984) chama à atenção, ainda, para os males advindos do caráter não-lucrativo das atividades públicas. Segundo ele,

O pessoal do Estado tende a estimular a expansão dos programas sociais visando unicamente a defesa de seus interesses e a sua manutenção como tal, prática que resulta na hipertrofia da máquina governamental. Em decorrência, aumentados os gastos sociais, tem-se o desequilíbrio orçamentário e o aumento do déficit público, situação que leva à emissão de moeda e ao aumento das taxas tributárias, contribuindo para a elevação dos preços e dos salários. No limite, as atividades produtivas são comprometidas, o que se expressa na inflação e no desemprego (FRIEDMAN, 1984, p. 169).

Em relação à política educacional, Hofling (2001) destaca que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação, por ser um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao "Estado Guardião". Friedman (1984), por exemplo, não inclui a educação entre as quatorze áreas as

quais julga inadmissível serem subsidiadas pelos recursos públicos, muito pelo contrário, para o autor, a ampliação das oportunidades educacionais era considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades.

Cumpre, entretanto, explicar melhor os parâmetros desta concepção. Hofling (2001) pontua que, coerente com as ideias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços.

Ao mesmo tempo, se minaria o monopólio estatal existente na área, diminuindo o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos. Estendendo a lógica do mercado para esta política social, Friedman (1984) assinala que em escolarização, pais e filhos são os “consumidores”, e o mestre e o administrador da escola os “produtores”. A centralização na escolaridade trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores.

Nestes termos, coerentes com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social. E quanto aos outros níveis de ensino, que não seja a educação básica, as proposições neoliberais são taxativas ao afirmar que os subsídios à formação profissionalizante dos indivíduos não podem ser justificados pelo que vão proporcionar aos beneficiários individualmente, e sim pelas vantagens que podem resultar para a comunidade (HOFLING, 2001).

Em geral, para os neoliberais, qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve, pois, ser subsidiada pelos fundos públicos, dado que um melhor preparo profissional vai se refletir, no futuro, em melhores salários. Nas proposições de Friedman (1984) são previstas, contudo, oportunidades para que os indivíduos sem recursos, mas talentosos, possam valorizar este tipo de capital. Considera-se que seus talentos e habilidades já indicam que se tratam de pessoas presumivelmente aptas para fornecer os retornos dos investimentos que sejam feitos na sua profissionalização. Nestes casos, é proposto o financiamento desta formação mediante empréstimos públicos ou privados, assumindo os

beneficiários a responsabilidade de pagar a dívida quando começarem a colher os frutos da valorização do seu capital.

E é neste sentido que Dardot e Laval (2016), identificam o surgimento de uma nova sociedade, governada, não principalmente pela disciplina, pela normalização ou pela lei, mas pela “regra do jogo”, onde cada indivíduo que obedeça às regras, obterá a valorização do seu capital. Ou seja, mais que a sujeição às normas seria o caso de uma “condução” racionalizada e sistematizada, obtida por dispositivos de incitação, levando cada um a fazer escolhas incessantemente para otimizar seus ativos.

Também podemos dizer que o indivíduo dessa “nova sociedade” possui um comportamento econômico, ou seja, o sujeito é o *homo oeconomicus*, que é empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor e fonte de renda. Portanto, esse capital produtor de renda, vai ser chamado de “capital humano”, dado que, a competência-máquina de que ele é renda não pode ser separada do indivíduo humano que é seu portador (FOUCAULT, 2008a, p. 311-312).

Desse modo, vemos que a novidade que reside nesta racionalidade neoliberal, que é o sujeito empresário de si mesmo, está antes na ideia de que é possível considerar a subjetividade humana como decorrente da lógica da acumulação capitalista, e isso graças ao conceito central de “capital humano”, proposto por Theodore Schultz e Gary Becker, conforme veremos no tópico a seguir.

1.2 A Teoria do Capital Humano na gênese do sujeito neoliberal

A Teoria do Capital Humano foi formulada de forma sistematizada a partir da década de 1950, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, tendo sido divulgada inclusive em países periféricos (FRIGOTTO, 2010). A partir do conceito de Capital Humano, vários pesquisadores desenvolveram teses que contribuíram para os debates sobre crescimento econômico, nível salarial e distribuição de renda dos países. Dentre os economistas que se debruçaram sobre a temática, Theodore Schultz e Gary Becker, professores da Escola de Chicago⁵ e vencedores do Prêmio Nobel de Economia (1979 e 1992, respectivamente), foram os principais formuladores e divulgadores da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2010).

⁵ Originalmente o termo “Escola de Chicago” surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir dos anos 1960, influenciado por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel

A abordagem sobre o “Capital Humano” pode ser analisada através de diversos fatores, como por exemplo a saúde, a migração e a educação. Entretanto, das diversas formas de ampliar seu capital humano, esta última é a mais importante uma vez que é utilizada com intuito de aumentar a produtividade do trabalho, aumento esse que, por sua vez, gera retornos a nível microeconômico e macroeconômico. No âmbito individual, o retorno do investimento em Capital Humano se realiza nos salários dos trabalhadores. No nível macroeconômico, há um aumento da produtividade e, conseqüentemente, uma aceleração do crescimento, fazendo com que este tipo de investimento seja um dos componentes necessários ao desenvolvimento de um determinado país.

Esse envolvimento dos economistas com a educação, acarretou em um processo denominado de “economização da educação”, que

refere-se ao envolvimento crescente dos economistas na pesquisa da educação, na avaliação da eficiência de escolas e da vida familiar segundo análises de custo-benefício, e na promoção da concorrência entre as escolas em um ambiente competitivo. A aplicação de raciocínio econômico aos assuntos da vida corrente tal como a Escola de Chicago a propõe, resulta em mediações de contribuição da vida familiar e das escolas em relação ao crescimento econômico e à produtividade (SPRING, 2018, p. 50).

Apesar de ganhar intensidade no debate sobre desenvolvimento econômico e social nas décadas de 1950 e 1960, cabe ressaltar que a ideia que relaciona os investimentos educacionais e aumento da produtividade esteve presente nas origens do liberalismo, como fica evidente na passagem de Adam Smith:

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprender a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão-de-obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso (SMITH apud FRIGOTTO, 2010 p. 47).

A necessidade de ampliar os investimentos em capital humano, ainda que de forma imprecisa, antecede a década de 1950 inclusive no Brasil, (FRIGOTTO, 2010). A difusão deste tipo de investimento está vinculada aos processos de urbanização, desencadeados pelo desenvolvimento do capitalismo, como esclarece o seguinte trecho:

de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana (SPRING, 2018).

Simultaneamente é necessário atender à sorte de centenas de milhares de brasileiros que vivem nos sertões, sem instrução, sem higiene, mal alimentados e mal vestidos, tendo contato com os agentes do poder público apenas através dos impostos extorsivos que pagam. É preciso agrupá-los instituindo colônias agrícolas; [...] despertar-lhes, em suma, o interesse inculcando-lhes hábitos de atividades e de economia. Tal é a valorização básica, essa sim que nos cumpre iniciar o quanto antes – a valorização do capital humano, por isso a medida da utilidade social do homem é dada pela sua capacidade de produção (CARONE apud FRIGOTTO, 2010, p. 48).

É importante destacar que Frigotto (2010) parte de uma abordagem teórica e metodológica diversa daquela proposta pelos teóricos da Escola de Chicago acerca do surgimento da Teoria do Capital Humano. Frigotto, além de ter escrito quase trinta anos depois, apreende a Teoria do Capital Humano enquanto produto histórico das relações sociais de produção do sistema capitalista. O importante para a análise da Teoria do Capital Humano é que, segundo Frigotto (2010), esta possui um caráter alienante ao invés de esclarecedor, justamente por sua abordagem logico-positivista sobre o real, negando o aspecto histórico materialista a partir do qual a teoria é formulada, conforme pode ser ilustrado na seguinte passagem:

Uma das preocupações fundamentais do pensamento econômico burguês é veicular a ideia de que a economia é uma ciência neutra, isto é, que existe uma independência entre os valores e posições do pesquisador e o processo de investigação. A economia, neste sentido, expungida de valores, envolve apenas uma busca imparcial de verdades econômicas. Seu método de investigação será, pois, um método positivista, isto é, que busca apenas fazer afirmações positivas acerca de fatos verificáveis (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

A interpretação de Frigotto (2010) representa uma abordagem crítica possível à Teoria do Capital Humano, e especificamente a esta como uma teoria que elimina elementos contraditórios e críticos da ordem burguesa, como era essencial ao pensamento clássico. Entretanto, independente da interpretação explicitada acima, o fato é que na década de 1950 a Teoria do Capital Humano começou a ser estruturada como elemento crucial para discussões sobre crescimento econômico e desenvolvimento.

Assim, podemos perceber que a Teoria do Capital Humano compreende a educação enquanto investimento que proporciona ao indivíduo capacitações para composição de habilidades e conhecimentos relevantes para economia. Para Schultz (1973), até então, os economistas não tinham dado a devida ênfase ao fato de que as pessoas investem em si mesmas e que tais investimentos são bastante elevados. Segundo o autor, este investimento vai gerar habilidades e conhecimentos que, além de serem úteis, tanto para o trabalhador quanto para empresa, também constitui uma forma de capital.

A partir desta percepção do comportamento dos indivíduos, Schultz afirma que ao investirem em si mesmos, estes se tornam sujeitos capitalistas, pois são proprietários de um tipo de capital. Mesmo que este capital tenha um caráter diferenciado do capital físico, porque o capital humano é intrínseco ao indivíduo e não pode ser separado deste, ele se efetiva através das trocas no mercado da força de trabalho e salários. Pode-se identificar na análise de Schultz tanto a dimensão macroeconômica expressa em questões como o crescimento econômico, quanto a dimensão microeconômica, que parte do comportamento individual para compreender o investimento em si mesmo e os efeitos deste no nível de renda e bem-estar do indivíduo. Apesar de o autor investigar o capital humano em ambas as dimensões, sua ênfase recai na aplicação do conceito de modo a contribuir para a compreensão dos paradoxos da dinâmica de uma economia em crescimento (SCHULTZ, 1961).

Schultz (1961) classifica o investimento em Capital Humano em cinco categorias: saúde (vitalidade, força do trabalhador), treinamento profissional, educação formal (institucional), programas educacionais para adultos (incluindo programas de extensão nas zonas rurais) e a migração em busca de oportunidades de emprego, sendo a educação formal à categoria de maior impacto dentre elas. A educação é concebida como principal modalidade de promoção de Capital Humano sendo, conseqüentemente, transformada em um investimento como qualquer outro. Sobre isto, Schultz afirma que “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumente rendas futuras e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ, 1962, apud FRIGOTTO, 2010, p. 50).

A partir desta perspectiva surgiram trabalhos que procuram relacionar crescimento econômico e distribuição de renda aos investimentos em educação. Parte importante da tradição da Escola de Chicago considerava a escolarização como um investimento em Capital Humano, no sentido de conhecimento e habilidades que permitem as pessoas produzir o trabalho que cria o valor econômico. Segundo Spring (2018), esses argumentos contribuíram para a ideia da educação como atividade primariamente econômica que resultou no apelo para que a escola transmitisse aos alunos o conhecimento e as habilidades que aumentassem o crescimento econômico e a produtividade, uma vez que, considerava-se o conhecimento e as habilidades desenvolvidas na escola como cruciais para que fossem utilizadas na atividade econômica.

(...) as empresas globais e as organizações que representam seus interesses apoiam a abordagem do capital humano à educação porque, tal abordagem enfatiza o ensino de competências necessárias no ambiente de trabalho. Neste contexto, os objetivos do capital humano para a educação se sobrepõem aos

outros objetivos educacionais, tais como a justiça social, as melhorias ambientais, a participação política e a consciência cidadã (SPRING, 2018, p.86).

Neste sentido, podemos dizer que os objetivos da educação “economizada” resultam na corporativização do futuro trabalhador através da tentativa de moldagem do seu caráter, do seu conhecimento e das suas habilidades para que, assim, supra as necessidades do mercado de trabalho mundial e os desejos de corporações multinacionais, onde as habilidades são divididas entre “técnicas”, que geralmente estão ligadas às proficiências literárias e matemática de habilidades afins, e “interpessoais” que, via de regra, dizem respeito aos traços característicos que poderão ajudar o funcionário a ser bem-sucedido no ambiente profissional.

Assim, as análises sobre capital humano se voltaram para a dimensão microeconômica e questões sobre decisões individuais de investimento em educação e diferenças salariais passam a ter maior relevância. Conforme já explicitado, segundo a Teoria do Capital Humano, o investimento em educação, tanto aquele efetuado pelo próprio indivíduo, quanto aquele promovido pelo Estado, aumenta sua eficiência laboral.

Gary Becker (1975) foi um dos principais formuladores de teoremas sobre a relação entre educação e salários através de modelos matemáticos, sendo uma das referências da Economia da Educação tradicional. Partindo da observação de fenômenos empíricos para compreender os efeitos do investimento em capital humano sobre salários e lucro, uma de suas assertivas é que a análise dos rendimentos e custos do treinamento na empresa conduz a uma fórmula geral que pode ser usada para os demais tipos de investimento em capital humano (BECKER, 1975).

A capacitação profissional, segundo Becker (1975), é uma das fundamentais formas de investimento em capital humano junto com a educação. Assim, este analisa as condições nas quais a taxa de retorno deste investimento é positiva, isto é, quando o acréscimo nos rendimentos gerados pelos aumentos de produtividade oriundos de instrução e habilidades é maior ou igual ao investimento para adquirir tais capacidades. É importante notar que a escolarização é definida como uma instituição especializada em treinamento, sendo algumas escolas focadas em uma atividade específica (ensino técnico/profissionalizante) e outras que oferecem um conjunto diverso de conhecimentos, como a universidade (BECKER, 1975, p. 37). O papel das instituições de ensino é qualificar e capacitar indivíduos para o mercado de trabalho e, portanto, o treinamento ofertado por empresas e o conhecimento adquirido nas escolas são considerados complementares e possuem o mesmo escopo.

No entanto, conforme Spring (2018), os estudos de Becker somente analisam dados de rendimento no período de 1920 à 1980, que o investimento em educação contribui para o crescimento econômico, ao passo que deixa de lado as profundas mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram neste período, como por exemplo, o impacto da Primeira Guerra, da depressão e da Segunda Guerra na cultura e na economia dos Estados Unidos.

Assim como Friedman, Schultz, Becker não oferece nenhum dado para provar que uma melhor qualificação aumentou o crescimento econômico. Os dados por ele fornecidos indicam que a economia e o ensino expandiram ao mesmo tempo durante a primeira metade do século XX, mas não demonstram nenhuma prova de uma relação causal (SPRING, 2018, p. 82).

Ao deixarem de lado os contextos sociais, políticos e históricos, os economistas do capital humano distorcem as suas conclusões, o que resulta na falsa ideia de que investir em educação fará com que a economia cresça e que as desigualdades de renda sejam reduzidas. Frigotto (2010), assinala que o argumento de Becker “é pura especulação baseada unicamente na descoberta de que as diferenças de salário diminuíram conforme os investimentos em educação aumentaram no início do século XX” (p. 54).

Fica evidente, portanto, na teoria de Becker que os rendimentos futuros dos trabalhadores dependem de quanto é investido em educação ou capacitação no tempo presente. Cria-se, portanto, uma relação determinística entre salários e investimento em capital humano. Este ponto da Teoria é criticado por Frigotto (2010), pois esta relação determinística entre educação e renda é circular de modo que o determinante (educação) se torna determinado (FRIGOTTO, 2010, p. 60). Isto porque as análises sobre o desempenho escolar, por sua vez, concluem que o fator mais relevante para sua determinação é o aspecto socioeconômico. Assim, o rendimento escolar é determinado pela condição socioeconômica do indivíduo ao mesmo tempo em que o nível de renda é determinado pelo grau de escolarização, produzindo uma circularidade conservadora. Segundo Frigotto, “esta circularidade (...) decorre do caráter burguês desta análise econômica – uma análise que representa uma apologia das relações sociais de produção e da prática educativa inerente ao modo de produção capitalista”. (FRIGOTTO, 2010, p. 63).

Esta circularidade, que atribui um aspecto mistificador à Teoria do Capital Humano, é uma característica indissociável do projeto da classe dominante, cujo interesse é a dissimulação do verdadeiro funcionamento de uma economia capitalista. Segundo essa abordagem crítica, a Teoria do Capital Humano, ao invés de ser uma ferramenta para compreensão dos fenômenos do mundo concreto, mantém e reforça o senso comum através de sua lógica redundante. Neste

sentido é necessária uma análise dos fenômenos a partir da perspectiva das classes dominadas, que busque revelar e não mascarar a realidade. De acordo com Frigotto (2010):

É o método histórico dialético, como instrumento de rompimento e superação da circularidade, da elevação do empírico aparente ao concreto do real, do senso comum à consciência crítica. Método que é a um tempo instrumento de produção do conhecimento real e instrumento de intervenção prática neste mesmo real (FRIGOTTO, 2010, p. 65).

Apesar dos esforços feitos para desmascarar a fragilidade da Teoria do Capital Humano, a mesma prosseguiu sua trajetória de elemento crucial dentro do consenso neoliberal que se forma a partir dos anos 1980. Considerando o que foi exposto sobre o tema, pode-se perceber que dentre as diversas implicações da Teoria do Capital Humano, duas são particularmente importantes por influenciarem intelectuais nos debates sobre o papel da educação na economia: o investimento em educação se torna o principal caminho para a redução da desigualdade; o nível de renda dos indivíduos passa a ser uma questão de escolha de quanto estão dispostos a investir em educação visando à ampliação de capital humano.

Assim, mesmo com as afirmações dos teóricos da Escola de Chicago sendo questionáveis, quanto à existência de uma relação causal entre educação e crescimento econômico, as mesmas começaram a aparecer na retórica de instituições globais. Conforme Spring (2018), a OCDE, o Banco Mundial, e o Fórum Econômico Mundial, juntamente com líderes educacionais nacionais, começaram a defender incondicionalmente que a educação seria a solução para o crescimento econômico e para o desenvolvimento, para a pobreza, para o desemprego e para as desigualdades de renda. Este argumento levou ocasionalmente a apelos por educação com foco no ensino das habilidades requeridas pelos negócios globais, afinal,

O que importa a esses teóricos da economia é uma análise da “relação custo/benefício”, como esta é pensada e conduzida do ponto de vista daquele que trabalha, isto é, a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos que dispõe (SPRING, 2018, p. 83).

Trata-se, portanto, de estudar a educação dos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que o exerce.

Uma vez que, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros)

como uma microempresa. E, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo (ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício) e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (AZEVEDO, 2021).

Neste contexto, como bem assinala Santos (2007, p. 18): “assim como a unidade de base da economia é a empresa, também a unidade de base da sociedade não é mais o indivíduo, mas o trabalhador-empresa”. O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, em um indivíduo-microempresa. Assim, conforme Azevedo (2021), é justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular Capital Humano.

Desse modo, é programado uma nova governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos sua forma de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação, a exemplo de novas tecnologias empresariais do campo da administração, práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, “literatura” de autoajuda, etc. (AZEVEDO, 2021).

E assim, através do capital humano, o neoliberalismo reconfigura o indivíduo como empresário de que busca, através do seu próprio investimento educacional, constituir-se como um capital humano capaz de gerar sua própria renda. É desse sujeito que iremos no tópico no tópico a seguir, um sujeito de interesses, de produção, de troca e de consumo que usufruirá de toda a sua liberdade para colocar em prática os saberes que darão sustentação a esse modelo sócio-político-econômico, que é o neoliberalismo.

1.3 A formação do sujeito empreendedor de si a partir da resignificação da Teoria do Capital Humano.

Conforme exposto anteriormente, a crise estrutural do capital resultou na ascensão e consolidação do neoliberalismo. O mercado de trabalho, antes determinado pelo modo fordista de organização da produção e pelas políticas keynesianas de pleno emprego, é intensamente afetado pela reestruturação do sistema capitalista. O simulacro do consenso entre a classe trabalhadora e dos detentores do capital foi corroído, substituído pela reafirmação do poder da última classe.

Assim, a nova configuração do mercado de trabalho passou a ser caracterizada pelo desemprego estrutural resultante da incorporação tecnológica nos processos produtivos, da abertura comercial e do aumento da concorrência e competitividade internacional. Além do desemprego, verificou-se um processo contínuo de intensificação da precariedade do trabalho e perda de direitos trabalhistas conquistados através de lutas proletárias. O contexto nas décadas de 1990, significativamente diverso daquele entre 1950 e 1970, demandava, portanto, novas formulações para questões como o desemprego, o crescimento econômico e as diferenças salariais. Neste tempo, ficara evidente que o crescimento econômico poderia coexistir com a pobreza e o desemprego.

Este cenário, ao invés de levar a Teoria do Capital Humano ao ostracismo, “acabou de lhe rendendo novo impulso e dinamismo” (GENTILI, 2002, p.48). Percebe-se que a teoria passou por um processo de ressignificação de modo a se adequar ao novo modelo de acumulação de capital. Segundo Gentili, “tinham consolidado as argumentações tecnocráticas e desenvolvimentistas do Capital Humano, conduziram paradoxalmente a uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas que sustentavam a teoria” (GENTILI, 2002, p. 48).

Em sua formulação original, a Teoria do Capital Humano sustentava que o investimento em indivíduos contribuía para o aumento das taxas de crescimento econômico, através do aumento da produtividade da força de trabalho. Existia uma correlação entre o nível de educação e de produção, além de um vínculo entre o bem-estar individual e o social. Contudo, no contexto da reformulação da Teoria, o vínculo entre capital humano individual e capital humano social é rompido, pois fica evidente que o crescimento econômico de um país não prescinde da inclusão de todos ao mercado de trabalho formal. Isto porque o sistema capitalista é capaz de se reproduzir à revelia de parte da sociedade, revelando seu potencial caráter concentrador. Em outras palavras “as economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico” (GENTILI, 2002, p. 54).

Assim, os intelectuais da Teoria do Capital Humano centraram seu enfoque na análise sobre os efeitos dos investimentos em indivíduos e, em conformidade com a Teoria Neoliberal, reforça a ideia de que todos os indivíduos são proprietários de um tipo de capital - o capital humano - e livres, sendo, portanto, responsáveis por suas escolhas e consequências (HARVEY, 2007, p.73). Se, anteriormente, a educação era identificada como um tipo de investimento que gerava retornos financeiros através do aumento de salários futuros, nesta nova perspectiva ela

continua sendo um investimento, porém o retorno se efetiva no aumento das condições de inserção no mercado de trabalho.

Assim, o conceito de “empreendedorismo” assumiu papel central na nova roupagem da Teoria do Capital Humano que se tornou uma forma de governamentalidade neoliberal nos domínios da educação, buscando mostrar como se constrói, na dimensão do homem, o empreendedorismo que, conforme Dardot e Laval (2016) é o princípio de conduta potencialmente universal mais essencial à ordem capitalista.

É precisamente essa dimensão antropológica do homem-empresa que será a principal contribuição dessa racionalidade neoliberal analisada por Dardot e Laval (2016) que consiste em ver a concorrência no mercado como um processo de descoberta da informação pertinente, como certo modo de conduta do sujeito que tenta superar e ultrapassar os outros na descoberta de novas oportunidades de lucro (desejo de melhorar a própria sorte, fazer melhor que o outro, etc.), a partir de uma competição agnóstica: a da competição e da rivalidade.

Sendo assim, é importante compreender como o sujeito age racionalmente, como se conduz quando está numa situação de mercado, pois é a partir desse funcionamento que se poderá colocar a questão do modo de governo de si. Conforme Dardot e Laval (2016), esse autogoverno seria o empreendedorismo

Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores, isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial, constitutiva do ser humano (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 146).

O que os autores pontuam é que o homem sabe se conduzir não por “natureza”, mas graças ao mercado, que constitui um processo de formação, posto cada vez mais frequentemente em situação de mercado, o indivíduo pode aprender a conduzir-se racionalmente. Essa valorização do empreendedorismo e a ideia de que essa faculdade só pode se formar no meio mercantil são partes interessadas na redefinição do sujeito referencial da racionalidade neoliberal que agora trata-se menos da função específica do empreendedor dentro do funcionamento econômico do que da faculdade empresarial tal como existe em todo sujeito, da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos da sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do homem-empresa ou do sujeito empresarial, favorecendo a instituição de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos

que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo (DARDOT e LAVAL, 2016).

Alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos. O homem benthaminiano era o homem calculador do mercado e o homem produtivo das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 322).

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito neoliberal. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torna-los mais dóceis. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional (DARDOT e LAVAL, 2016).

A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega.

Ele deve trabalhar para a sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa do seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016).

Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dessa forma, a empresa torna-se não apenas um modelo geral que se deve ser imitado, como também uma atitude a ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. Estabelecendo uma correspondência íntima entre o governo de si e o governo das sociedades, a empresa define uma

nova ética, isto é, certa disposição interior, certo ethos que deve ser encarnado com o um trabalho de vigilância sobre si mesmo em que os procedimentos de avaliação se encarreguem de reforçar e verificar.

Migrando do mercado, das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação “[...] a inserção do empreendedorismo no currículo escolar visa, em primeiro lugar, a disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola, promovendo sua integração no desenvolvimento de projetos conjuntos” (ACÚRIO e ANDRADE, 2005).

Esboça-se assim, o tipo de ação ligado à governamentalidade neoliberal que é a criação de situações de mercado que permitem esse aprendizado constante e progressivo. E essa cultura da empresa e o espírito do empreendedorismo podem ser aprendidos na escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica (DARDOT e LAVAL, 2016).

E é assim que tem se disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca transformar os indivíduos em microempresas a partir das seguintes características: serem proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (DARDOT e LAVAL, 2016).

Estas reformas administrativas públicas irão promover a globalização das formas de governar, juntamente com o emprego de um glossário homogêneo de expressões chaves, concorrência, flexibilidade, resiliência, adaptabilidade, formação ao longo da vida, responsabilidade individual, competência, mérito que irão constituir um discurso uniforme que ajudará a alimentar a racionalidade neoliberal, promovendo uma concepção utilitarista do homem, bem como dos âmbitos sociais em que está inserido.

Sendo assim, discurso neoliberal na educação passa a ser gerido pela necessidade de adaptação contínua dos sujeitos e das instituições à norma econômica, particularmente variável assentada na concorrência. Deste modo a transformação dos métodos de produção devem corresponder igualmente a necessidade de adaptação da vida e das mentalidades dos sujeitos

A política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a

própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 91, grifo dos autores).

Desta forma, todas as políticas do Estado (incluam-se aí as educacionais) passam a ser focalizadas no sujeito e em suas condutas, instauradas pela lógica empresarial da concorrência, que irão provocar mudanças nas relações sociais, na função das instituições de proteção social, bem como nas políticas de educação, uma vez que tais mudanças almejam uma reorientação das condutas dos indivíduos, fomentando a “resiliência” e “adaptabilidade” do sujeito à realidade econômica de concorrência entre seus pares, já que o próprio Estado se encontra inserido neste mesmo cenário (DARDOT, LAVAL, 2016; SILVA, 2015).

No campo comportamental, Silva (2015) pontua que ser resiliente significa

Desenvolver a capacidade de superação e de oportunidade de crescimento, como um impulso para que o ser humano consiga uma transformação de sua condição e realidade. Numa perspectiva crítica, na sociedade capitalista a resiliência toma outros contornos e pode ser entendida como uma maneira de tomada de consciência e de indignação relacionada à realidade material e social, na qual estão inseridos (SILVA, 2015, p. 212).

Mas, quando relacionada com a racionalidade de mercado, imposta pelo neoliberalismo, pode-se fazer ligação da resiliência com a intencionalidade da adaptação e da formação do “empreendedor de si” (VIANNA, 2021). Ou seja, na perspectiva de mercado, os indivíduos são chamados a competirem entre si, num sistema de *leize-feire*. Apropriada por essa racionalidade e ao ser resignificada, a resiliência acaba por jogar para o campo do indivíduo a responsabilidade de ser competente e habilidoso para se inserir com “sucesso” nessa economia flexível e instável. Assim, “a liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.144).

Do mesmo modo, essa característica individualista da racionalidade neoliberal também incentiva a constante aprendizagem e flexibilidade dos indivíduos em serem eficazes de maneira empreendedora, identificando as demandas econômicas da sociedade para poderem atuar numa perspectiva de “livre-concorrência”. Segundo Dardot e Laval (2016) a concorrência “é o modo de relação interindividual mais conforme a eficácia econômica e, ao mesmo tempo, mais conforme as exigências morais que se podem esperar do homem, na medida em que ela permite que ele se afirme como ser livre e responsável por seus atos” (p. 123).

Desse modo, as intervenções do Estado seguem agora uma perspectiva do custo e da contribuição que cada indivíduo poderá ofertar para o cenário da competição mundial. Assim,

conforme Dardot e Laval (2016) não caberá mais ao Estado a responsabilidade da integração e das diversas dimensões da vida, mas sim promover e ordenar a sociedade conforme a necessidade da concorrência mundial e dos recursos globais. E em razão da necessidade de uma adaptabilidade à globalização propõe-se a “maximizar a utilidade da população, aumentando sua ‘empregabilidade’ e sua produtividade, e diminuir seus custos” (p. 284).

O discurso da concorrência então passa a ser incrementado pela aquisição de competências para a formação ao longo da vida de um certo capital humano, onde o êxito será de inteira responsabilidade e mérito de cada sujeito. Sustenta-se ainda, que esse discurso introduzido no Estado pelo mercado, poderá afirmar a necessidade da existência e da formação de um homem empresa ou de um homem empresarial, capaz de atender as demandas flexíveis do mercado.

E é sob estas demandas de mercado que se cria a concepção no campo das políticas educacionais do “aprender a aprender” e da “aprendizagem ao longo da vida”, que aliada à formação por competências, tornou-se substancial para a formação do sujeito neoliberal. Conforme Daré (2019),

A questão das competências e da educação ao longo da vida são consideradas elementos essenciais na compreensão do direcionamento das políticas públicas educacionais, no que se referem a formação do indivíduo, enquanto sujeito neoliberal e que será materializado por intermédio da acumulação de competências e pela busca de uma educação permanente, sendo estas partes constituintes de sua subjetividade (DARÉ, 2019, p. 142).

Assim, o discurso de uma formação ao longo da vida aparece na medida em que se concebe como fundamentais as transformações da sociedade associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico. É importante pontuar que a utilização do termo “formação” é utilizada no contexto vinculado ao “aprendizado ao longo da vida” com uma finalidade profissional, focado na “inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza” (LAVAL, 2004, p. 46) que possibilita uma base de competências que serão solicitadas a este trabalhador.

Segundo Ball (2005) esse tipo de formação surge da “flexibilização” dos próprios indivíduos, que devem ser formados para a adaptabilidade frente às inseguranças. Desse modo, a constante aprendizagem e flexibilidade dos indivíduos que se estabelece como “a legítima e/ou moderna” atuação profissional no mundo do trabalho, que não está mais pautado na construção ética de uma identidade profissional característica do profissionalismo pré-reforma, mas, sim na capacidade dos sujeitos em serem eficazes de maneira empreendedora,

identificando as demandas econômicas da sociedade para poderem atuar numa perspectiva de livre-concorrência.

Nesta perspectiva, a lógica da flexibilização substituiu a ideia de qualificação e especialização, uma vez que os diplomas e certificados, apesar da garantia do valor pessoal, acabam por representar uma certa rigidez, pois a necessidade de um saber fazer prático solicitado pelas transformações neoliberais, exigem “a eliminação de toda “rigidez”, inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida (LAVAL, 2004, p. 39).

Ademais, o discurso sobre a capacidade de adquirir uma formação ao longo da vida está intimamente articulada com a de um indivíduo mais responsabilizado, que deverá fazer as melhores escolhas retoma a retórica da “responsabilidade individual”, uma vez que novo modelo de formação, pretende assim, responsabilizar cada indivíduo por seu compromisso com o aprender (LAVAL, 2014).

Os sujeitos passam a se perceberem como responsáveis pela sua liberdade de escolha, e, portanto, sua subjetividade deve estar absolutamente implicada com as atividades que lhes são exigidas enquanto um homem empreendedor. Isso significa, que cada sujeito deve ser responsável por buscar aumentar seu capital humano, bem como por valorizá-lo, em uma atitude de promoção e gestão de si mesmo, enfatizando que a origem da eficácia reside no indivíduo, e, portanto, do fracasso também (DARÉ, 2019, p. 82).

Desse modo, o discurso da responsabilidade individual, tornou-se uma técnica de produção de um eu produtivo, especialista em si mesmo, como resultado da interiorização de coerções, para que ele seja “o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350).

Pode-se dizer então que neste sentido, o mercado toma o lugar do Estado, e se torna responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos “aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação” (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 32). Assim, o que parece interessar ao mercado é a constituição de capitais humanos que resultem em certa personalidade que combinam a qualificação profissional, flexibilidade, comportamento facilmente adaptável, interesse pelo risco e inovação e um alto engajamento na empresa.

Toda a subjetividade, e não apenas o ‘homem no trabalho’, é convocada para este modo de gestão. Todos os domínios da vida individual tornam-se potencialmente ‘recursos’ indiretos para a empresa, já que são uma oportunidade para o indivíduo melhorar seu desempenho pessoal; todos os domínios da existência são da competência da gestão de si e mais ainda na

medida em que a empresa seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais pessoais', físicos, estéticos, relacionais e comportamentais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346).

Segundo Daré (2019), cada sujeito deve agora responder por suas ações guiadas pelas escalas de medidas disponibilizadas pelos recursos humano e, na medida em que cada indivíduo passa a ter condições de acesso as informações sobre seu rendimento e o que se almeja, ele se torna plenamente responsável por suas escolhas, bem como por todos os riscos envolvidos.

Neste sentido, o discurso da responsabilização individual adentra a subjetividade dos sujeitos, alocando tal característica como uma competência necessária a performance da atividade profissional. Uma vez que, a responsabilidade em aprender, em se expandir pessoalmente, em ter ações mais autônomas, em ser capaz de gerenciar os riscos e as incertezas, tornam-se competências primordiais para assegurar a eficácia individual da formação ao longo da vida (LAVAL, 2004).

Sendo assim, a aquisição de competências está associada a ampliação da eficiência produtiva dos indivíduos, tanto sobre a inserção no mercado de trabalho, como sobre a convivência em sociedade. Conforme Saviani (2013),

As competências resultam em um banco de conhecimentos úteis que cada indivíduo poderá formar para si, assim agregando mais valor ao seu capital humano, além de estarem conectadas com as exigências de eficácia e de flexibilidade, que são demandas atualmente necessárias e exigidas dos indivíduos que devem encontrar novas formas de agir, que proporcionem melhor adaptação diante do mercado (SAVIANI, 2013).

Não se pode, portanto, atribuir homogeneidade a competência, pois ela compreende elementos objetivos e subjetivos pautados na eficácia demandada pelas normas do mercado. As competências se articulam ainda com a noção de certo repositório de comportamentos utilizados em determinadas situações na busca pelo êxito, permitindo assim a resolução de problemas. São apresentadas como formas modelos de administração exitosa das situações, entretanto, reconfiguram as próprias relações sociais, que segundo Laval (2004), dependem dos valores comportamentais e da capacidade de ação dos sujeitos.

Desse modo, este discurso de ordem econômica também se capilarizou no vocabulário educacional para a formação dos sujeitos introduzindo a ideia de que a competência resulta em eficiência, e, portanto, no cumprimento adequado de suas atividades. De acordo com o Dolz e Ollagnier (2004),

[...] É como se o termo competência se situasse em um determinado nível de complexidade que permitiria ultrapassar as noções de capacidade,

qualificação, *savoir-faire*, etc., integrando-as todas; ter certos conhecimentos, teóricos ou práticos; ter a capacidade de mobilizar alguns saberes, alguns recursos na ação; ter uma representação correta da situação, de seus desempenhos[...]; tudo isso permitiria a construção de competências (DOLZ E OLLAGNIER, 2004, p. 12).

E assim então a educação foi recrutada para a formação de recursos humanos e para o aumento da competitividade em um contexto onde a globalização avança. Os quatro pilares da educação sugeridos por Jacques Delors (1998), que foram amplamente difundidos pelo mundo, podem ser revisitados para compreendermos melhor como as competências se articulam com ajustamentos de ordem comportamental.

De acordo com Costa (2005), os dois primeiros pilares, “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, designam ferramentas e os procedimentos para a execução prática, e os dois últimos, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, envolvem um conjunto de atributos pessoais, como autonomia, imaginação e iniciativa. Sendo assim, certas qualidades morais passam a ser exigidas e devem ser adquiridas para que os sujeitos se integrem aos grupos, e se dotem deste “espírito empresarial” (LAVAL, 2004, p. 60), que segundo o autor são competências, disposições e atitudes do indivíduo, direcionados a resolução de problemas.

Neste contexto, a escola, na qualidade de instituição central nesse processo de formação, passa a servir também como uma espécie de peneira ou filtro responsável por exercer uma função avaliadora e punitiva de classificação dos estudantes entre os mais “competentes”, que alcançaram os resultados desejados por esforço próprio e meritório, e os estudantes “incompetentes”, que fracassaram e são excluídos ou deixados à própria sorte (MELO; MOROCHI, 2019).

Neste cenário, aquele sujeito de sucesso, é o que mais se adequa e tem competência para incorporar as normas de conduta estabelecidas. Para Laval (2004), a instituição escolar perdeu sua capacidade de distribuir de forma mais igualitária possível o saber, fazendo assim desaparecer seu nexo de existência. Sua razão agora reside na lógica da competitividade, da produtividade e na ampliação da renda mundial, a instituição escolar se transformou em uma empresa educativa, que busca maximizar nos indivíduos certo recurso humano, a capitalização de competências humanas gerenciadas pelas avaliações.

Outra questão fundamental que se apresenta no discurso neoliberal, na lógica do mercado e da produtividade, e que não podemos deixar de mencionar é a questão do “mérito”. Conforme Kreimer (2000), o conceito moderno de mérito cresceu protegido pela figura de um gênio, almejado como modelo de humanidade ideal e exemplar, integrada por indivíduos que

ocuparam lugares na sociedade por seu mérito. Em relação ao mérito, Valle e Ruschel (2010), pontuam que

Cada um deveria ser contemplado de acordo com suas virtudes, independentemente de sua classe social ou qualquer outro fator que não fosse por sua própria competência, permitindo assim identificar sua posição na sociedade, ou seja, permite o reconhecimento público da qualidade das realizações individuais (VALLE E RUSCHEL, 2010, p. 81).

No entanto, paulatinamente o conceito de mérito, antes visto como ética, transformou-se em habilidade e aptidão voltados ao trabalho. A meritocracia pensada desta forma endossa a ideia de liberdade e auto responsabilização, pois firma-se na premissa da existência e oferta da igualdade de oportunidades para todos, como se todos partissem do mesmo ponto. Valoriza atributos, que cada vez mais devem fazer parte de nosso inventário de motivações pessoais, que qualificam e ou definem nosso mérito individual (DARÉ, 2019; VIANNA, 2021).

O mérito, visto como o resultado de esforços individuais para adquirir conhecimento, ou visto como a melhor classificação, permitirá galgar maiores privilégios na sociedade. As avaliações, que irão permitir testar e classificar a inteligência dos indivíduos, ganham espaço e legitimidade, pois será por meio delas, que o mérito poderá ser mensurado, e desta forma, consentir novos padrões de exclusão e de desigualdades sociais (KREIMER, 2000).

Por fim, vemos que esta forma de governar os sujeitos, inspiradas no modelo empresarial não permite a falha e nem o erro, as adaptações dos sujeitos devem ser contínuas, pois delas dependem o êxito. E desta forma os indivíduos são forçados a funcionar de acordo com os termos que lhes são impostos pelo sistema educacional, regido por uma grade econômica que visa maximizar as habilidades e competências e que se recusa a interessar-se de igual forma pelas desigualdades exercidas no próprio sistema (VIANNA, 2021).

O emprego desse glossário homogêneo de expressões do discurso neoliberal, pautado na concorrência, flexibilidade, resiliência, adaptabilidade, formação ao longo da vida, responsabilidade individual, competência e mérito pode ser a chave para compreendermos os objetivos das políticas públicas realizadas, em especial as políticas de educação, que parece cada vez mais convocada a formar “bons consumidores” e “bons competidores”, ou seja, indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal, que dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo.

Podemos perceber que esse discurso, fruto das constantes mudanças no campo econômico, inevitavelmente produz impactos na educação escolar, em especial na escola pública que é conclamada a entregar sua contribuição no interior de tramas políticas e econômicas que exigem a formação de sujeitos adaptáveis e capazes de se manterem em um

processo de incessante aprendizagem, ampliando seu acervo de saberes, gerindo seu capital humano e reconfigurando a si próprio conforme as exigências do mercado (VIANNA, 2021).

Há uma interpretação de que a educação é o meio pelo qual o indivíduo investe em si mesmo para competir no mercado de trabalho. Nesta disputa, alguns terão sucesso, outros não, e a responsabilidade por isto fica dividida entre o próprio indivíduo e a qualidade do produto por ele consumido, isto é, a educação. Dessa forma, ao reduzir o indivíduo a mero consumidor de capacidades, a educação é transformada em mercadoria.

A Teoria do Capital Humano ressignificada contribui para disseminar a ideia de que a formação de indivíduos flexíveis, dinâmicos e polivalentes, capazes de competir no mercado de trabalho é o caminho para a superação do desemprego. A educação aqui é tida como o instrumento capaz de possibilitar esta superação. Assim, a versão rejuvenescida da teoria “articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico de países e indivíduos, ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela solução dos problemas gerados pelo capital” (FRERES et.al., 2015, p. 75).

Por fim, vimos neste capítulo que, a reconfiguração do neoliberalismo no decorrer do século XX como uma nova arte de governar para as políticas públicas educacionais em direção a ressignificação da teoria do capital humano, problematiza o fator humano como elemento de sustentação do crescimento e desenvolvimento econômico que prepara os jovens para os desafios do mercado em uma economia competitiva, contribuindo para a formação do sujeito empreendedor de si.

Desse modo, no próximo capítulo, iremos analisar as implicações do neoliberalismo para as políticas educacionais a partir da influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais. Para tanto, como veremos no capítulo seguinte, realizaremos uma abordagem sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, a partir de uma leitura sobre educação e neoliberalismo, considerando este como uma racionalidade que impacta nas políticas de responsabilização, meritocracia, e privatização da escola pública.

Sendo assim, iremos relatar apontamentos sobre as políticas educacionais no Brasil pós-1990, desde o programa “Educação para Todos” ao “Todos pela Educação” visando uma análise da atuação do terceiro setor para a formação do consenso sobre a educação de tempo integral que culminou com a reforma do ensino médio em 2016 e a implantação do ensino de tempo integral para esta etapa da educação básica, demonstrando o avanço dos movimentos empresariais no espaço da gestão da escola pública.

CAPÍTULO 2

AS IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

2.1 As diretrizes dos organismos internacionais para as políticas públicas educacionais brasileiras

Como vimos no capítulo anterior, a reestruturação do sistema capitalista, demandou novas formulações teóricas acerca do desenvolvimento e crescimento econômico. Desta forma, a Teoria do Capital Humano passou por um processo de rejuvenescimento de modo a se adequar ao novo paradigma neoliberal e, dentro deste processo, protagonizado pelos organismos internacionais multilaterais, a função da Educação foi alterada, justificando a implementação de reformas educacionais.

Assim, segundo Motta (2012), ao analisar os relatórios e orientações dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, é possível observar que a versão rejuvenescida da Teoria do Capital Humano serviu de base teórica para a promoção de reformas educacionais no contexto de “contrarreforma do Estado”⁶ e, num sentido mais amplo, até mesmo de consolidação da ideologia neoliberal. Desta forma, nos anos 1990 os termos “globalização”, “flexibilidade” e “competitividade”, passaram a ser disseminados pelos organismos multilaterais e por atores representantes da classe dominante no processo de incorporação do de um modelo de acumulação. Neste sentido, Lamosa (2015) afirma:

Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessária a reforma da educação, visando sua adequação ao novo movimento de reestruturação da sociedade capitalista, enquanto também serve como instrumento para sua perpetuação (LAMOSA, 2015, p. 138).

Sendo assim, as recomendações internacionais passaram a orientar a reconfiguração da relação entre Estado e a sociedade a partir da ideia de indivíduo enquanto proprietário de capital humano e consumidor de conhecimentos e capacidades que aumentem seu grau de empregabilidade, implicando na transformação da função atribuída à educação. Desta forma, passamos a observar “o deslocamento da função econômica integradora atribuída à escola,

⁶ Entende-se por contrarreforma do Estado, em linhas gerais, a reforma gerencial executada no contexto de desmantelamento do Estado de Bem Estar no caso dos países centrais e do Estado Desenvolvimentista no caso dos periféricos e consolidação dos Estados Neoliberais. Esta reforma visava reduzir o tamanho do Estado e aumentar sua eficiência e produtividade, nos moldes de uma gestão empresarial (FERREIRA, 2016).

ênfaticada no contexto do pleno emprego ou do desenvolvimentismo, para a função econômica de inserção no contexto da mundialização” (MOTTA, 2012, p.274).

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) foram grandes protagonistas deste cenário, que na década de 1980, colocaram-se ao lado dos países com grandes economias que aderiram a esta racionalidade governamental, deixando os países mais frágeis subordinados a suas orientações.

Toma-se como exemplo também as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE) que, a partir dos anos de 1980, foram direcionadas para um novo paradigma, onde determinava que os Estados fossem mais flexíveis, ativos, e mais próximos do mercado, fato que contribuiu para uma mercadorização da instituição pública, que se viu obrigada a operar a partir das regras do mercado (RIBEIRO *et al.*, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016).

A educação, assim como qualquer outro campo das políticas públicas sociais, passou a ser concebida sob o argumento de um bem capital, passando a ser tratada como um produto a ser consumido, e, portanto, um setor próspero de investimentos. O neoliberalismo encontrou então neste argumento uma forma de introduzir na educação o elemento da concorrência, que posteriormente, será induzida pela necessidade de uma boa educação, já que ela se tornou um fator essencial para o sucesso e promoção social. À educação também passa a ser empregados os métodos e práticas do mercado, pois os benefícios esperados pelo mercado e pela concorrência, principalmente no que tangem ao desempenho e eficácia, também podem ser implementados na escola (LAVAL, 2004; DARDOT, LAVAL, 2016).

De acordo com Silva (2015), as estratégias neoliberais para as políticas educacionais, não somente tendem a orientar a educação para as demandas da indústria e espelhadas na organização do mercado, como também, irá se inclinar para reorganizar o interior da educação, ou seja, as escolas e salas de aula que passarão também a seguir a mesma organização dos processos de trabalho.

Já o discurso mercadológico utilizado a partir da ênfase na participação ativa dos “clientes” e da determinação dos objetivos e métodos educacionais no que concerne as necessidades e demandas dos “consumidores”, confere uma ilusão de senso de democracia. A possibilidade de escolha e de participação criam um espaço favorável e de aceitação desta estrutura de pensamento: “Os ‘clientes’ estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem, já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais” (SILVA, 2015, p. 21).

Neste sentido os principais organismos internacionais estabeleceram ao longo das últimas décadas uma agenda que, embora não seja praticada de maneira homogênea pelos Estados-nacionais, estabelece uma nova ética e princípios que se naturalizam na retórica em torno do entendimento sobre as funções e os sentidos dados à educação, como uma espécie de denominador comum que constitui as atuais “agendas de reformas”⁷ em uma nova prática de governança (MAINARDES, 2006).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸ foi a primeira organização mundial a adotar a Teoria do Capital Humano no desenvolvimento de políticas educacionais e a instigar países a investirem em currículos baseados em habilidades. Os textos de suas políticas defendem que o investimento em educação faz com que a economia cresça. Assim, os economistas buscaram identificar quais habilidades aprendidas nas escolas poderiam contribuir para o desempenho dos trabalhadores e para o crescimento econômico (SPRING, 2018).

As ações da OCDE também contribuíram para a padronização da educação mundial e para a criação de uma cultura de escolarização global. E embora questionáveis, os resultados dos testes foram usados pelos economistas em previsões acerca do futuro econômico do país. Sendo assim, na década de 1990, a OCDE desenvolveu o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) com vistas à aferição das habilidades relacionadas ao mercado de trabalho. Desde então o mundo passou a aderir à caravana da educação baseada em habilidades (SPRING, 2018).

Conforme Spring (2018) o PISA foi desenvolvido para influenciar os sistemas nacionais de educação. Consequentemente, ele contribuiu para o crescimento de uma cultura mundial de escolaridade com semelhanças maiores entre sistemas educacionais nacionais. Desde 2000, o PISA é aplicado a estudantes na faixa dos 15 anos de idade aleatoriamente escolhidos por todo o mundo, e os testa nas matérias consideradas chave para a economia global (no caso, interpretação de texto, matemática e ciências).

⁷ Apesar da polissemia do conceito e da grande diversidade de medidas que se reivindicam desta designação, as reformas educacionais podem ser descritas, em geral, do seguinte modo: uma decisão política intencional, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro. As reformas aparecem quase sempre associadas à percepção de uma crise (interna e externa) do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação política, econômica e social (BARROSO, 2012, p. 08).

⁸ Chamada de "Ministério Mundial da Educação", a OCDE foi uma transformação feita por volta de 1960 da então Organização para a Cooperação Econômica (OECE). A OCDE é responsável por fazer dos resultados de testes um termômetro da qualidade do capital humano e das economias nacionais. Durante a segunda metade do século XX, a OCDE teve um papel importante na disseminação das ideias da Escola de Chicago, principalmente da relação feita por Gary Becker e por Theodore Schultz entre educação, capital humano e crescimento econômico (SPRING, 2018).

Pois bem, segundo Evangelista e Shiroma (2006), ainda na década de 1980 começou a ganhar força nos documentos internacionais, a ideia de escolarização como ponto chave de combate à pobreza. Essa noção está ligada à aquisição de capital social e de educação para assistência e inclusão dos empobrecidos. Temas como justiça, equidade e inclusão começaram a aparecer constantemente nos relatórios do Banco Mundial⁹ (BM) em torno do mote educação para alívio da pobreza.

Dessa forma, o BM, que também adotou as ideias referentes ao capital humano, passou a emprestar dinheiro a nações em desenvolvimento para que estas desenvolvessem as suas escolas e houvesse melhora na educação como forma de estimular o crescimento da economia e, assim, a pobreza fosse erradicada do mundo.

Com um discurso de combate à pobreza para a inserção dos países periféricos ao mercado global, o BM, financiou uma série de projetos nas áreas sociais e assistenciais. O banco incorpora um discurso de sustentabilidade, justiça e igualdade social, no qual a escolarização, em seus documentos, é fator central para a redução da pobreza e para a diminuição das disparidades sociais (SPRING, 2018, p. 86).

Neste mesmo período, o discurso da escolarização como combate à pobreza e a miséria, no objetivo de inserção dos pobres na economia de mercado, se tornou a cartilha dos documentos do Banco Mundial para a educação. Até meados da década de 1990, o discurso do Banco Mundial em relação à educação era de investir nesta área como forma de potencializar o capital humano.

Segundo Oliveira (2019), a formação educacional deveria basear-se na produtividade, na competitividade, na qualidade total, na eficiência e na eficácia. Os pobres seriam recursos produtivos a serem geridos e que careceriam de investimentos e, portanto, a solução para a pobreza estaria na educação voltada à aquisição da qualificação do trabalhador.

A relação direta entre educação e nível de desenvolvimento econômico foi discurso recorrente das agências internacionais nos anos 70 e 80. Para a teoria do capital humano, ocorre o desenvolvimento linear e espontâneo entre instrução e nível de desenvolvimento econômico. A noção do capital humano vem responder à questão da causa das desigualdades entre as nações e entre

⁹ O BM surgiu em 1944, na Conferência de Bretton Woods, com a finalidade de conceder empréstimos com juros baixos para os países destruídos pela II Guerra Mundial. A partir de 1950, com a Guerra Fria, criou-se uma série de programas de empréstimos e assistência técnica para a incorporação dos países não desenvolvidos ao bloco capitalista. Até a década de 70, 70% dos programas de empréstimo era voltado para políticas de industrialização, visando a incorporação desses países ao comércio global. A partir dos anos 80, o BM acentua em seu discurso a preocupação com a pobreza e amplia seus investimentos nas áreas relacionadas aos setores sociais (moradia, alimentação, água, saúde e educação) (HADDAD, 2008).

os indivíduos dentro da mesma sociedade. Nessa perspectiva, a resposta está na diferença de investimento no trabalhador, isto é, no investimento em escolaridade e treinamento (OLIVEIRA, 2019, p. 58).

No entanto, esse discurso linear que associa a gestão da pobreza à noção de econômico, não leva em consideração as relações de poder que permeiam a sociedade. Desse modo, conforme Frigotto (2005) a ideia de que “os grupos socialmente excluídos, pobres de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional, não só é falsa como inversa” (p.1). Frigotto (2005) aponta que a pobreza está vinculada “aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente” (p.1).

Com o agravamento das desigualdades sociais a partir da década de 1990, onde a empregabilidade se tornava cada vez mais incerta, surgem as pedagogias das competências, que colocam na escola a missão de desenvolver (não mais a qualificação para o trabalho) mas as competências necessárias para a empregabilidade uma vez que, com a acentuação do desemprego estrutural, a garantia da empregabilidade não é mais certa (OLIVERA, 2019).

Desse modo, na visão de Laval, (2004) as teorias do capital humano e das competências dão justificativa econômica para os gastos em educação. O autor afirma que, na visão dos reformadores, para se justificar o investimento em educação, a escola deve se concentrar em ensinar saberes úteis correspondentes as necessidades das empresas. Em sua ótica, há um apelo a favor do investimento educativo para as competências necessárias ao emprego, e por outro lado, uma campanha para a redução dos conhecimentos julgados inúteis, isto é, sem conexão com a empregabilidade (LAVAL, 2004).

Caberia, então, às escolas, ensinar as "competências" necessárias ao sucesso, baseadas na competitividade, no individualismo e na flexibilização, isto é, ensinar habilidades que produzam um trabalhador que seja capaz de atender às demandas das empresas e não da sociedade. Assim, segundo Oliveira (2009), na concepção de educação para as competências, a escolarização é enxergada como um investimento produtivo de cunho individual e utilitarista. Todo investimento deve ser orientado a garantir ganhos monetários por meio de esforços que miram a taxa de rendimento esperada.

Nesta visão, como a escola é pensada por uma relação contratual e mercantil com seus clientes usuários, o sucesso ou fracasso é consequência unicamente do mérito individual. Segundo Frigotto et al. (2005), a função teoria da pedagogia das competências é tornar “mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota. Sou pobre

porque sou incompetente e sem qualificação” (BELLUZZO, 2001 apud FRIGOTTO et all, 2005, p.10).

A partir dos anos 2000, os documentos do BM trazem uma nova conceituação para a “superação da pobreza”. Além de integração dos pobres como força de trabalho, através da qualificação e da competência, surgem as ideias de "oportunidade", "autonomia" e "segurança". Portanto, a pobreza passa a ser enxergada não apenas do ponto de vista econômico, mas também social e cultural, na perspectiva de carência (OLIVEIRA, 2019). Nessa visão, como aponta Evangelista e Shiroma (2006), para o BM

Pobre é aquele que não tem, ou tem poucas "oportunidades" econômicas; que não tem, ou tem pouca autonomia no que tange ao seu poder de pressão sobre o Estado e no que tange as barreiras sociais derivadas de sua condição de sexo, etnia raça e status social" (SHIROMA, 2006, p. 08).

No âmbito da economização da educação, o Banco Mundial apoiou políticas de ampliação de oportunidades educacionais para mulheres pois, segundo o Banco, os níveis altos de instrução feminina estavam correlacionados à baixa fecundidade, logo, contribuíam com o desenvolvimento econômico. Além do mais, acreditava-se que, possuindo educação, as mulheres poderiam encontrar empregos fora de casa, o que aumentaria o seu valor econômico na família e na economia em geral (SPRING, 2018).

Relacionadas à educação de mulheres, estavam propostas para a educação da primeira infância como parte da guerra contra a pobreza uma vez que, a educação já na primeira infância, supostamente, liberaria as mulheres para o trabalho e prepararia as crianças, fazendo com que adquirissem as habilidades desejadas pelas corporações globais (SPRING, 2018).

Em resumo, o Banco Mundial ampliou a noção de economização da educação para que ela incluísse o uso do capital; a educação de mulheres; o planejamento familiar; a capacidade de operação em mercados livres; a capacidade de adaptação às variáveis exigências profissionais; a autonomia como garantia de igualdade de acesso aos serviços governamentais; a segurança para os pobres do mundo e as políticas governamentais favoráveis aos mercados livres (SPRING, 2018).

Ou seja, para o BM, a educação seria a solução para prevenir problemas da expansão capitalista mediante a pobreza e a marginalidade. Daí advém o fato de que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. Pois bem, pode-se dizer que toda essa linguagem otimista de ver a educação como uma suposta “solução para a pobreza”, se constitui como uma estratégia

de criação de um “consenso educacional” que pode seduzir até mesmo os setores mais progressistas da sociedade (LAVAL, 2004).

A mensagem que alguns economistas passaram, de que a educação causaria crescimento econômico e aumentaria a renda, foi logo adotada pelos políticos e interesses empresariais. Tanto políticos quanto empresas eram beneficiadas por essa teoria, que oferecia soluções para a desigualdade de renda e à estagnação ou à lentidão do crescimento econômico (SPRING, 2018). Assim, pode-se dizer que, esse “canto da sereia” fez o movimento reformista dos organismos internacionais ser apresentado de forma técnica e neutra, que supostamente ultrapassa as ideologias políticas, escondendo as contradições existentes (BALL, 2001).

Na América Latina, a ação direta dos organismos financeiros internacionais na educação ocorreu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que reuniu delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. O evento foi patrocinado pelo BM, PNUD, UNESCO e UNICEF e produziu o documento "Declaração Mundial sobre Educação para Todos". Os governos presentes assinaram a declaração e designaram um marco de ação, além de comprometerem-se a garantir uma educação básica de qualidade para as crianças de seus respectivos países (TORRES, 2009).

Na ocasião foi elaborada a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, assinada por representantes de 155 países. A declaração enfatizou a função da Educação enquanto elemento chave para o desenvolvimento social e individual. A partir da avaliação de que a oferta de Educação sofria graves deficiências, o documento apontou para necessidade de promover reformas educacionais a fim de garantir a equidade no acesso à Educação, bem como um ambiente favorável à aprendizagem, priorizar e ampliar o enfoque da educação básica, mobilizar recursos através de alianças entre governo e sociedade civil e promover a cooperação internacional (TORRES, 2009).

Apesar do documento reconhecer que a educação por si só não é condição suficiente para o progresso, o texto ressalta sua relevância para enfrentar com “vigor e determinação” o “quadro sombrio de problemas” que se apresentava no cenário mundial. Sem explicitar o que causaria este quadro sombrio, a declaração elenca os problemas:

Aumento da dívida em muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderiam ser evitadas e a degradação generalizada do meio ambiente (UNESCO, 1990, p. 1).

Assim, a Educação, além de ser apontada como um instrumento capaz de munir indivíduos com comportamentos e capacidades necessários à competição no mercado de trabalho, ganha centralidade nos debates sobre a promoção do desenvolvimento e o combate à pobreza. O relatório “Prioridades y Estrategias para la Educación” elaborado, em 1995, pelo Banco Mundial, reafirmou as orientações contidas na Declaração de Jomtien. De acordo com o documento, a estratégia para redução da pauperização se baseia em dois pilares: aumento da produtividade do trabalho e prestação de serviços sociais básicos aos mais necessitados. Nesta perspectiva, a importância da Educação decorre da capacidade desta em promover um incremento de produtividade laboral dos pobres a partir da acumulação de capital humano, além de reduzir as taxas de fecundidade e melhorar a saúde (TORRES, 2009).

A mudança da função da educação em conjunto com a avaliação do Banco Mundial de que o “aumento da demanda por Educação pressionava os fundos públicos já fragilizados por crises fiscais” iria justificar a necessidade de reformas nas políticas educacionais. Estas reformas foram norteadas pelos objetivos de garantir o acesso, a equidade e a qualidade na educação, além de superar os entraves para a execução das reformas já em andamento impulsionadas pelo acordo firmado em Jomtien. Neste sentido, seis elementos compõem a estratégia apresentada pelo documento do Banco Mundial para os países periféricos: maior prioridade para a educação, definição de prioridades dentro do sistema educacional a partir de avaliações dos processos de aprendizagem, investimento público centrado na educação básica, adoção de medidas financeiras e administrativas que garantam equidade no acesso à educação, incentivo à participação de pais/familiares na gestão escolar e aumento da autonomia e responsabilidade das instituições educacionais (UNESCO, 1995).

Na mesma perspectiva da Declaração de Jomtien e do Relatório do Banco Mundial, em 1996, a UNESCO publicou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996), mais conhecido como Relatório Delors em referência ao presidente da comissão que elaborou o documento. No Relatório Delors, elaborado entre 1993 e 1996, a educação é convocada mais uma vez a fazer frente aos desafios do mundo globalizado. Assim, segundo Shiroma (2007):

A Educação é apresentada como um ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’, e apta a fazer ‘recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras, etc’” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56).

A fim de cumprir todas essas funções foi recolocada a necessidade de reformar a educação. O Relatório Delors reforça a orientação de priorizar a educação básica. Além disso,

aponta que a educação secundária deve ser compreendida na perspectiva da “educação ao longo da vida”, onde a sociedade civil é chamada a contribuir com a educação, a partir da ideia de “sociedade educativa” (UNESCO, 1996, p. 33).

Observa-se, portanto, que de acordo com os documentos dos organismos internacionais, a Educação precisa ser reestruturada de modo a: priorizar a educação básica nos gastos públicos; reduzir a regulamentação que constrange a atuação da iniciativa privada da Educação; melhorar a eficiência da gestão das instituições educacionais; e promover a acumulação de capital humano nos indivíduos através de um ensino baseado em conhecimentos gerais, além de transmitir comportamentos e habilidades que aumentem seu grau de empregabilidade, de modo que os indivíduos possam competir pela (não garantida) inserção no mercado de trabalho. Segundo Pablo Gentili (1999), as reformas educacionais traduzem duas necessidades dos governos neoliberais: “o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” e a articulação subordinada da Educação às demandas do mercado de trabalho (GENTILI, 1999, p.16).

O projeto neoliberal para educação, erguido a partir da Teoria do Capital Humano ressignificada e das reformas educacionais veiculadas pelos Organismos Internacionais, implicou em mudanças tanto na forma quanto no conteúdo das instituições de ensino. A lógica da eficiência e produtividade é observável no novo modelo de gestão dos gastos públicos em educação e na administração das instituições educacionais, assim como nas práticas docentes e nos conteúdos que serão transmitidos aos indivíduos. A partir do projeto neoliberal, a educação assumiu cada vez mais contornos de mercadoria, perdendo sua qualidade de direito fundamental. De acordo com Motta,

Na ótica da inserção (ou da inclusão), a dimensão econômica da escola construiu uma concepção de educação escolar como mercadoria que deve ser consumida visando à aquisição de capacidades competitivas e ao desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado (MOTTA, 2012, p. 283).

Em consonância com a perspectiva crítica de Motta (2012) acerca do projeto neoliberal para Educação, Gentili afirma que “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado” e que, com isto, o caráter de direito atribuído à educação torna-se questionável (GENTILI, 1999, p. 14). No mesmo sentido, Saforcada e Baichman (2022) apontam que nesses ciclos de expansão e contração do direito à educação, podemos reconhecer duas concepções:

Por um lado, el derecho a la educación como um derecho individual, que supone uma igualdad formal em el reconocimiento jurídico del derecho a todos los ciudadanos y ciudadanas, y que se expresa como igualdad de oportunidades. Desde esta Concepción, la responsabilidad del Estado es propender a que existan esas oportunidades - sea através de sus propias acciones o de las iniciativas privadas – e ejercicio del derecho em el marco de las libertades individuales. Por el outro, el derecho a la educación como derecho social, que supone uma igualdad em el acceso a uma educación de calidad a lo largo de la vida para todos y todas, y que, por lo tanto, no implica sólo el reconocimiento jurídico del derecho sino su realización efectiva. Em esta perspectiva, compete al Estado la responsabilidad principal de garantizarlo em función la construcción del bien común y el modo de realizarlo es a través de la educación pública (SAFORCADA; BAICHMAN, 2022, p. 33).

É significativo insistir nessa interpretação que distingue essas entre concepções, de educação como um direito individual e, por outro lado a educação como um direito social, pois, muitas vezes, elas se sustentam ao longo da história, desde a formação dos sistemas educacionais nacionais ocidentais, que alternadamente adquirem maior força, permanecendo válidas e em disputa, reeditadas em várias vezes.

No paradigma neoliberal, a nova fase do capitalismo é pautada pela “sociedade do conhecimento”, chamada de “capitalismo intelectual”. Assim, o conhecimento é identificado como principal fator de produção, de forma que “a educação, na condição de capital, tornou-se um assunto de experts e não mais de educadores” (LEHER, 2003, p. 25). Nota-se, neste sentido, que em relação as orientações dos organismos internacionais as mesmas ressaltam a importância da iniciativa privada no financiamento da Educação.

As orientações dos Organismos Internacionais prescrevem a implantação de reformas gerenciais nas instituições educacionais que são, segundo Gentili (1999), paradoxais na medida em que articulam práticas de centralização e descentralização. As políticas educacionais descentralizam a Educação mediante a transferência das instituições de ensino da esfera federal para as esferas estaduais e municipais, além da transferência da esfera pública para esfera privada. Esta manobra é baseada na aversão dos teóricos neoliberais ao planejamento estatal e aparece nos documentos do Banco Mundial sob a retórica de promover a autonomia e responsabilidade das instituições educacionais.

Fica evidente, contudo, que as reformas aumentam apenas a responsabilidade, enquanto a autonomia tanto das instituições quanto dos trabalhadores docentes é suprimida pela estrutura verticalizada e hierarquizada de tomadas de decisão, configurando o aspecto centralizador das políticas educacionais. As reformas educacionais preveem a criação ou aperfeiçoamento de

sistemas de avaliação do desempenho e eficiência das instituições de ensino através de provas de rendimento escolar.

Além disso, apesar da retórica de promoção do desenvolvimento e redução da desigualdade, as reformas educacionais produzem um sistema educacional excludente ao mesmo tempo em que preparam os indivíduos para a exclusão. Por um lado, preparam para a exclusão, pois a lógica da empregabilidade é resultado de um sistema econômico que produz desemprego estrutural, ou seja, alguns indivíduos inevitavelmente serão excluídos deste sistema. Como não há espaço para todos no mercado de trabalho, para escapar da condição de excluído são oferecidas ao indivíduo possibilidades como o microempreendimento, o trabalho informal, o trabalho terceirizado ou até mesmo o voluntariado. Diante de tamanho leque de “oportunidades”, a responsabilidade do sucesso ou fracasso em se inserir no mercado é transferida ao indivíduo (SAVIANNI, 2013, p. 431) sob a promessa de que “todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas” (LEHER, 2003, p. 29).

Por outro lado, o sistema é excludente ao situar a Educação na esfera do mercado ao invés de pertencer ao conjunto de direitos inalienáveis dos seres humanos. A mercantilização da Educação, ao contrário do que postulam as orientações do Banco Mundial, limita o acesso ao ensino de qualidade àqueles que têm condições socioeconômicas privilegiadas. Isto fica evidente, por exemplo, na priorização que é dada aos investimentos públicos na Educação básica, em detrimento dos demais segmentos, em especial das universidades (LEHER, 2003).

Ademais, a questão da priorização pelo ensino básico, revela que as orientações do Banco Mundial estão alinhadas com a manutenção dos países periféricos na posição de fornecedores de mão de obra barata e desqualificada voltada para setores de baixa produtividade. Paralelamente, os países centrais seguem liderando a produção de tecnologia a partir de mão de obra altamente qualificada. Desta forma, conserva-se o hiato entre as oportunidades tecnológicas e os ganhos de produtividade dos países “em desenvolvimento” e dos países “desenvolvidos” (LEHER, 2003).

Por fim, percebe-se que neste arranjo a Educação se tornou um elemento estratégico usado pela classe dominante com objetivo de introjetar nos indivíduos elementos da visão de mundo neoliberal, a partir de uma pedagogia política da hegemonia (LAMOSA, 2015). Através da apropriação da Educação, a ideologia neoliberal penetra no senso comum e se consolida enquanto “solução natural para antigos problemas estruturais” (LAMOSA, 2015, p. 105). Segundo Gentili (1999),

O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela – se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise (GENTILI, 1999, p. 11).

Assim, o Banco Mundial e as demais organizações internacionais enquanto representantes dos interesses da classe dominante, atuam junto aos países periféricos de modo a disseminar e reproduzir a ideologia neoliberal. Na próxima seção, a partir da análise do caso brasileiro, será evidenciada a influência das orientações contidas nos documentos destes organismos, bem como da classe empresarial, sobre as políticas educacionais, cada vez mais subordinadas ao capital.

Ao longo da década de 1990, conforme Vianna (2021) essas conferências estabeleceram uma série de incentivos e práticas para a readequação dos países emergentes à realidade e à lógica da sociedade, em função da construção de um projeto hegemônico calcado num novo paradigma educacional, político e econômico já iniciado com o Consenso de Washington, em 1989. No entanto, segundo Martins (2016) essas tratativas eram feitas de forma bastante generalista, diferente das convenções realizadas ao longo dos anos seguintes, especialmente Jomtien em 1990 e Dakar em 2000, que trataram especificamente da agenda educacional global.

O compromisso da “Educação para Todos¹⁰”, que “representa um marco estratégico do ‘novo’ papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2009, p. 6) surge da necessidade de “emoldurar as novas exigências educacionais e sua importância como elemento de tomada de consciência no conflito capital-trabalho, no contexto histórico do mundo dos homens do Século XXI (COSTA, 2007, p. 12).

As exigências mencionadas por Costa (2007) se utilizaram da retórica de “desenvolvimento sustentável”, “alívio da pobreza” para o aumento da “justiça social” na oferta de uma educação entendida como uma área estratégica na solução de problemas (como a

¹⁰O compromisso Educação para Todos (EPT), instituído em 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, entre governos de 164 países. Também denominado de Marco de Ação de Dakar, o EPT constituiu-se como um acordo coletivo entre diversos países na busca por melhores resultados das políticas educacionais, até o ano de 2015, e ficou definido que caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países. Também participaram do evento como instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Unicef.

pobreza, desigualdades sociais, desemprego, entre tantos), o que representa um dissenso na visão dos postulantes de Jomtien:

Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNESCO, 1998, p. 1).

Assim, observa-se a partir deste tópico que, como em um grande tabuleiro de xadrez, não se pode compreender as políticas educacionais brasileiras como peças isoladas, como não pertencentes a um conjunto de dinâmicas e estratégias além-fronteiras, com tendências e agentes que estipulam um conjunto de regras. Neste sentido, Souza (2016) assinala:

A definição da agenda, ou seja, sobre o que se tomarão decisões é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global. Isso quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente (SOUZA, 2016, p. 466).

Essa Agenda é caracterizada por novas relações de poder e parcerias que estabeleceram uma nova governança a partir do processo de globalização e das relações entre os Estados Nacionais com o capital internacional e seus agentes nacionais no século XXI. Ao partir desse pressuposto, Stephen Ball (2014) assegura que

As redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade e, de fato, um ‘mercado de autoridades’. [...] nacionalmente o setor educacional público está mais congestionado; novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política e em relação a ela, isto é, há uma nova mistura dentro da matriz de governança envolvendo ‘relações complexas de interdependência recíproca’; as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e as organizações ‘operacionalmente autônomas’, mas ‘estruturalmente acopladas’ (BALL, 2014, p. 87).

Desse modo, essas novas formas de governança, redimensiona as responsabilidades estatais com outros setores sociais, dentro da lógica de parcerias, principalmente com o setor privado (representado pelo empresariado nacional e internacional). E como veremos no tópico a seguir, os agentes nacionais, através de organizações de diferentes tipos - fundações,

movimentos, ONGs, etc., passaram a ocupar espaços importantes, no âmbito tanto de definição das políticas educacionais quanto de sua implementação.

2.2 O Terceiro Setor e a formação do consenso sobre a educação de tempo integral

Como já discutimos neste trabalho, a racionalidade neoliberal adotou um discurso que o Estado seria incapaz de ofertar os serviços necessários para o alcance das metas estabelecidas e, por isso, determinadas demandas deveriam ser assumidas pelo setor privado e empresarial para uma maior (e suposta) eficácia do setor público. Os Organismos Internacionais passaram então a defender a necessidade de um redimensionamento das responsabilidades estatais com outros setores sociais, a partir da lógica de parcerias, principalmente com o setor privado (representado pelo empresariado nacional e internacional).

Assim, na redefinição do papel do Estado, a relação entre o público e o privado¹¹, tornou-se um mecanismo encontrado pelo governo para a transferência e desresponsabilização do setor público com as políticas sociais, diminuindo a escala de atribuições estatais e, pretensamente, fortalecendo a sociedade civil, comumente chamada de Terceiro Setor¹² (LIRA e HERMIDA, 2017).

A participação de variados setores da sociedade civil nas políticas públicas se dá a partir da propagação de um discurso de “corresponsabilização” como mais democrático na busca de um novo pacto social e coletivo (CARVALHO, 2017). No entanto, concordamos com Michetti (2020) que esse discurso pode ser entendido como estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva.

Michetti (2020) emprega o termo “consensualização” ao invés de “consenso” para indicar, justamente que não se trata de um consenso, mas de uma forma sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e com as críticas, uma vez que, segundo a autora, em relação as políticas educacionais, “a formação educacional das gerações futuras constitui uma arena de disputas e, portanto, é um tema pouco propício a consensos”.

¹¹ A regulamentação jurídico-política, que normatiza a relação entre o público e privado no Brasil, é a Lei Federal nº 8.987/1995 (BRASIL, 1995), que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no artigo 175 da CF/88 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), que institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. No âmbito local, as parcerias público-privadas são orientadas pela Lei nº 8.684/2008 (PARAÍBA, 2008), que institui o Programa de Parceria Público-Privada no Estado da Paraíba.

¹² O terceiro setor, que pode atuar de maneira informal ou formal, em um universo de organizações sociais, comunitárias, empresariais, de voluntariado, fundações, instituições filantrópicas, comunidades religiosas, etc., na elaboração, gestão e execução das políticas sociais.

Sendo assim, uma das estratégias de consensualização para a inserção do Terceiro Setor na área educacional seria a formulação de um discurso superdimensionado da crise e ineficiência do Estado em relação à educação. Porém, em que pese serem reais as dificuldades pelas quais passam as escolas públicas, a difusão de uma interpretação fatalista para a crise produz uma segunda realidade mais drástica, impondo-se à sociedade e legitimando a ideia de que a racionalidade tecnocrática é a mais adequada para lidar com seus problemas (VIANNA, 2021).

E isso pode levar, segundo Ball (2014), a formas de abordagens que criam um complexo de soluções rápidas para o enfrentamento de problemas complexos e profundos, a partir de três componentes:

O técnico (frequentemente associado ao uso de uma única nova tecnologia de gestão); das abordagens genéricas (que são universalmente aplicáveis e descompromissadas com os contextos locais) e, pela grande capacidade de ampliação (se movimentam-se de seu território local ao nacional e internacional) (BALL, 2014, p. 223).

Outra característica basilar para a aceitação do Terceiro Setor e de sua atuação nas políticas públicas é a sua capacidade de apropriação de bandeiras historicamente levantadas pelos movimentos sociais em uma lógica não de confronto ao Estado, mas de um discurso conciliador que é resultante de um processo de despolitização. Segundo Montañó (2010) isso acontece quando,

As mobilizações da sociedade civil anti ou contra sistêmicas são abandonadas e, no seu lugar, aparecem as mobilizações harmônicas com a ordem; no lugar da “conquista” do Estado exalta-se a “parceria” com o Estado; em vez do conflito, a negociação, despolitizando-se assim as lutas sociais (MONTAÑO, 2010, p. 153).

No Brasil, mesmo com os avanços conquistados pela classe trabalhadora a partir de 2003, com a ampliação do acesso à educação básica e superior através de variadas políticas e programas sociais característicos dos governos petistas, também se percebeu o avanço da classe empresarial na agenda educacional que, desde a década de 1990, vinham atuando a partir de Organizações da Sociedade Civil (OSC) que se apresentam como

Institutos, fundações e organizações não governamentais (ONGs) organizam fóruns e documentos que fornecem suporte a rede pública e privada de ensino, no que se referem a produção de material didático e apoio pedagógico; e pelas consultorias educacionais, frequentemente vinculadas a empresas privadas e as OSC que realizam serviços de consultoria destinada aos gestores educacionais até as unidades escolares (VIANNA, 2021, p. 120).

Nesse cenário organizações filantrópicas iniciaram um movimento caracterizado como um vetor de demandas empresariais para a educação através do surgimento do Movimento Todos Pela Educação (TPE), no ano de 2006, que é caracterizado por ser um *Think Tank*¹³. E embora as formas de organização e atuação se dê de formas variadas,

Essas organizações exercem pressão sobre o Estado para fazer valer seus interesses e interferir na execução das políticas públicas, executadas interna e externamente nos países. Recorrem aos grandes meios de comunicação para difundir seus valores, de modo a formar a opinião pública e assegurar que a lógica mercantil, seja percebida como natural e inevitável às relações humanas, podendo adentrar em todos os espaços da sociedade. Interferem nas formas de atuação do Estado para materializar os interesses dos grupos que pretendem conservar e perpetuar as formas de dominação econômica e política (CAETANO; MENDES, 2020, p. 3).

O TPE, assumiu de forma crescente o protagonismo para a efetivação da agenda internacional à medida que foi estabelecendo novas diretrizes e novos conceitos que foram sendo aderidos nas políticas educacionais brasileiras,

Empregando o discurso de ‘educação para todos e todos pela educação’ incorporaram e ressignificaram históricas reivindicações da luta pela democratização da educação, dando-lhes outra perspectiva. [...] Os empresários, porém, incorporaram-nas, propondo uma forma diferente de executá-las, tendo por metodologia a gestão gerencial (ROSSI; BERNARDI; UCZAR, 2017, p. 360).

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente (não recebe recursos públicos) e que surgiu no ano de 2006 e ganhou adesões como Itaú- Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, D’Pascoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, além de diversas organizações da sociedade civil, de intelectuais, de universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do governo federal, que incorporou metas do documento Todos pela Educação ao mais importante plano do MEC para a educação: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (EVANGELISTA, LEHER, 2012; SHIROMA et.al., 2011).

Ao estabelecerem um local de prestígio dentro dos gabinetes governamentais nos mais diversos níveis, estabeleceu-se uma intrínseca rede colaborativa e a criação de estratégias como o fomento de relatórios, pesquisas e resultados, que são amplamente divulgados pelos mais variados canais de comunicação, transformando-se na principal bandeira das causas

¹³ Conforme Caetano e Mendes, “os think tanks são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública” (2020, p.3).

educacionais. Esse cenário reforçou a organização escolar aos moldes da gestão privada e empresarial que se apresenta como uma alternativa na superação da crise e aumento da qualidade (FREITAS, 2012).

Logo após a aprovação do atual PNE (2014-2024), o Movimento Todos pela Educação, assim como seus colaboradores mais relevantes, suscitara o debate em torno da oferta de uma Educação Integral para a educação básica brasileira. No documento conhecido por “Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública” (TPE, 2015), em parceria com a Fundação Itaú Social, o movimento apresentou sua concepção de integralidade na educação através de casos considerados promissores em redes de diversas regiões brasileiras, a fim de orientar os gestores públicos para o engajamento na criação de políticas voltadas não somente para a ampliação do tempo escolar, como também para uma reformulação das diretrizes curriculares de estados e municípios (VIANNA, 2021).

Uma das características do documento é o enfoque em experiências pontuais que podem ser vistas como exitosas que servem de estratégia para convencer os gestores públicos, que poderão futuramente se utilizar dos serviços de consultorias da ampla rede que compõe ou interage com o TPE e que estão a postos para ofertar, digamos, uma solução quase que mágica para os problemas locais.

Os resultados das avaliações de sistema e os indicadores de fluxo educacional mostram que as escolas públicas brasileiras, apesar da evolução das últimas décadas, ainda estão distantes da qualidade de Educação a que todas as crianças e jovens têm direito. [...] As mudanças, portanto, não se fazem da noite para o dia – mas são necessárias e urgentes. Uma das mais significativas estratégias nesse sentido é a adoção da Educação Integral como princípio norteador de todo o planejamento de uma rede, considerando as diferentes etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (TPE, 2015, p. 3).

Vemos, portanto, que na defesa dessas mudanças e na divulgação de experiências exitosas do ensino de tempo integral, o documento adota um tom salvacionista que se ampara quase que exclusivamente na sua visão de educação integral como solução na elevação de índices educacionais.

Os pontos abordados neste documento são contribuições para a reflexão nacional sobre as políticas de Educação Integral e pretendem colaborar com a construção de conhecimento sobre o tema, traçando um breve panorama, apontando os principais desafios e relacionando possibilidades com base em aprendizados já adquiridos pelas inúmeras redes que vêm se empenhando em desenhar e pôr em prática tais políticas (TPE, 2015, p. 24).

Dois outros elementos importantes que compõem a visão de Educação Integral para a escola pública brasileira do Todos Pela Educação são: a) a defesa da articulação da gestão pública através de parcerias-público privadas, como parceiros e investidores das políticas para a ampliação da jornada escolar; e b) mudanças curriculares que se tornam mais atraentes para os estudantes apoiado na lógica de flexibilidade do currículo e fortemente amparada pelo desenvolvimento de competências, habilidades, formação profissional continuada e avaliações de progressão (TPE, 2015).

No entanto, em relação a ampliação do tempo escolar, deve-se levar em conta que “este processo está vinculado à propaganda ideológica, bem como, à direção teórico-política das agências multilaterais e suas articulações com as opções educacionais dos governos nacionais” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 34). Ou seja, nessa ótica, a proposta é reformar a educação para tornar a escola mais eficaz às novas demandas do capital, formando um novo trabalhador que domine as novas competências tecnológicas e organizacionais (BERNARDI et.al., 2018).

Por fim, concluindo este tópico, é importante pontuar que, apesar do Todos Pela Educação estar presente ao longo dos anos na construção de políticas para a educação pública, como é o exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e da Base Nacional Curricular, identificou-se um ponto de inflexão da sua atuação que foi inaugurada com a ruptura democrática ocorrida no ano de 2016 (PINHEIRO, 2018).

Por isso, compreender os princípios orientadores do Todos Pela Educação, sua gênese, relações com o Estado brasileiro e os mais variados agentes que atuam na construção de políticas educacionais para a oferta de uma Educação de tempo integral para o Ensino Médio nos últimos anos, requer perceber a atuação desse Movimento na agenda reformista inaugurada em 2016.

2.3 A reforma do ensino médio e a implantação do ensino de tempo integral

A partir da análise do tópico anterior, é possível perceber que, anterior à agenda de reformas educacionais introduzida pelo governo Michel Temer, já se podia identificar um redesenho das atribuições legais do TPE, que o fez galgar importantes patamares na sua incidência sobre os governos para a construção de políticas educacionais. No entanto, estabelecido o novo governo, após o Golpe de 2016, profundas alterações nas relações institucionais, especialmente na educação, puderam ser percebidas como o retorno da adoção das “linhas mestras do projeto político neoliberal” (AGUIAR, 2019, p. 4).

Com a nova agenda econômica inaugurada no pós-*impeachment*, foi permitido o retorno de velhos atores políticos, muitos destes aliados à ideologia neoliberal, que iniciaram uma cruzada na defesa das chamadas reformas estruturantes como solução exclusiva, tendo como finalidade a recuperação da economia. Dentre elas, a reforma do ensino médio brasileiro, que sobreleva não apenas o protagonismo dos diversos representantes do Todos Pela Educação como também alargava os debates das relações entre o público e o privado e os interesses do empresariado nacional e internacional em se tratando de políticas educacionais (VIANNA, 2021).

Ao observar o presente cenário, Freitas (2018) explica que

A educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica [...]. No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0¹⁴ e as reformas que ela demanda (FREITAS, 2018, p. 29).

Muitos dos problemas apontados em relação ao Ensino Médio em termos de qualidade, oferta, baixos índices nas avaliações externas, dentre outros, já estavam em discussão em anos anteriores à sanção da Lei nº 13.415/2017. Um exemplo disso foi a criação, em 2012, da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio, composta por representantes do MEC, deputados federais, secretários de educação, gestores de centros de ensino, pesquisadores e representantes de entidades da área da educação (VIANNA, 2021).

Com as rupturas promovidas no campo político após o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, os próprios projetos e discussões em torno da educação, assim como seus processos de constituição, também sofreram uma inflexão com a nova gestão do Ministério e as maneiras como foram modificadas e apresentadas as propostas de reforma no ensino, cujas iniciativas de gestão redirecionaram as políticas e ações desse órgão, rompendo com a perspectiva então vigente de participação de setores da sociedade na definição dos principais programas ministeriais (AGUIAR, 2019, p. 6).

¹⁴ O termo “Revolução 4.0” é utilizado para designar o atual estágio da produção industrial, como uma espécie de evolução da própria indústria. Ela, “tem sido caracterizada pela incorporação de emergentes tecnologias de informação ao ambiente de produção, promovendo substanciais ganhos de produtividade e flexibilidade e transformando a natureza do trabalho industrial. Mais do que isso, seus impactos atingem toda a esfera empresarial, política, econômica e social, o que faz com que, não por acaso, venha sendo taxada como a quarta revolução industrial” (JÚNIOR; SALTORATO, 2018, p. 743).

Uma das principais características desse contexto de disputa pelos sentidos relacionados à Educação Integral, foi a interrupção dos espaços democráticos de discussão das políticas educacionais, em um processo que foi tomado pela burocracia do Estado através dos grupos que assumiram o poder e seus aliados, integrantes do setor privado. Esses, que ao apoiarem a reforma e ganharem espaços privilegiados de negociação, aprofundaram o processo de privatização da educação pública que demonstra uma tendência de alinhamento com o neoliberalismo (VIANNA, 2021).

O rompimento do diálogo com setores que estavam à frente da construção de um projeto brasileiro e a rapidez da criação e da imposição da reforma via Medida Provisória (MP – nº 76/2016) suscitou importantes debates sobre quais seriam, de fato, os objetivos, ou a tônica da agenda inaugurada no governo de Michel Temer. Para Mônica da Silva (2018),

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso [...]. Se, por um lado, os modos como as propostas contidas naquele documento foram veiculados pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado (SILVA, 2018, p. 3-4).

A exclusão de setores historicamente ligados à participação do diálogo na construção de políticas educacionais e a maneira apressada, antidemocrática e verticalizada como foram feitas, desencadeou um processo midiático intenso que demonstrou as intencionalidades diretas de seus atores que, apesar de ser uma parte importante deste processo, deixou nas entrelinhas as reais finalidades presentes na reforma do Ensino Médio (SILVA, 2018).

Ao analisar as mudanças no aparato legal da legislação educacional brasileira a partir da MP 756/2016, Melo e Sousa (2017) observaram que,

Sem uma discussão ampla com a sociedade e com os grupos historicamente comprometidos com o diálogo no campo da educação, reafirma expediente antidemocrático do atual governo rumo à entrega do espaço da educação pública aos ditames internacionais e para a lógica técnica da formação” (MELO e SOUSA, 2017, p. 32).

No entanto, apesar dessas críticas, o então presidente Michel Temer instituiu, em 22 de setembro de 2016, a reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que veio a se tornar a Lei nº 13.415/2017. Na Exposição de Motivos nº 84/2016, o ministro da educação à época, José Mendonça Bezerra Filho, justificou a alteração da LDB. Para ele:

“Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016). Adiante, o Ministro destaca que os jovens “[...] são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2016).

Baseado em tais argumentos, para o ministro, o novo modelo de Ensino Médio oferecerá também cursos de qualificação, estágio e ensino técnico conforme as disponibilidades de cada sistema de ensino, “o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef” (BRASIL, 2016).

Outra finalidade da proposta, segundo o então Ministro da Educação Mendonça Filho¹⁵ era a de promover a “ressocialização” dos jovens que estavam “excluídos do mercado, marginalizados ou sendo presa fácil para as drogas” aliada à necessidade de acesso à educação para o desenvolvimento econômico, entendido por ele como uma relação direta para a superação das mazelas sociais nacionais.

A postura do ex-ministro da Educação nos revela que a reforma do Ensino Médio além de ter uma intencionalidade de garantir ao jovem a inserção no mercado de trabalho, a outra visão da educação integral seria de cunho assistencialista, que estabelece uma relação sinonímia com a ampliação da permanência dos jovens na instituição escolar como garantia única de afastá-los da criminalidade e drogas, ao passo que aproxima de uma educação considerada integral.

Desse modo, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) acabou promovendo profundas mudanças na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) alterando os artigos 24, 26, 36, 44, 61, 62 e introduziu o artigo 35-A, “estabelecendo que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), por áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017). Modificou ainda o artigo 318¹⁶ da CLT, o artigo 16 do Decreto Lei nº 236/1967, revogou a lei

¹⁵ A declaração do ex-Ministro da Educação foi vinculada ao site do MEC em agosto de 2017, em reportagem sobre o lançamento da “Cartilha sobre o Novo Ensino Médio” no Senado brasileiro. Disponível em: <Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças - MEC>.

¹⁶ O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.”

que tornava obrigatório o ensino de Língua Espanhola e instituiu uma política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral.

Ainda merecem ponderação os parágrafos 6º e 9º do artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, por permitirem a expedição de certificados intermediários para estudantes antes de estes finalizarem o Ensino Médio. O argumento é que, assim, eles podem se inserir de imediato no mercado de trabalho. Logo, “sai de cena a escola como *lócus* de formação do aluno, entram o setor produtivo ou os ambientes de simulação. Não mais os conhecimentos sistematizados serão ensinados, mas as vivências práticas de trabalho” (HERNANDES, 2019, p. 8).

Concorda-se com Hernandes (2019) que esse aligeiramento na formação dos discentes acaba servindo à lógica da empregabilidade, podendo se tornar um mero treinamento para a inserção no mercado de trabalho, principalmente para os alunos de baixa renda, empobrecendo, dessa forma, a compreensão sobre a complexidade do mundo do trabalho e do ensino médio pode possibilitar a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Outra polêmica introduzida pela Reforma é que, para determinadas disciplinas do Itinerário Formativo (formação técnica e profissional), é possível contratar professores com “notório saber”, dispensando a formação superior. Conforme discutem Santos et al. (2020), tal alternativa trará uma precarização do trabalho docente, além de comprometer a qualidade do ensino.

Corroborando com tais inquietações, Barcellos et al. (2017) pontua que a Reforma do Ensino Médio poderá “abrir precedentes para a contratação de profissionais não licenciados para atuarem em outras modalidades de ensino pelo critério de notório saber” (p. 132). Dessa forma, essa permissão da Lei nº 13.417/2017 (BRASIL, 2017) abre uma lacuna perigosa no sentido de incentivar ainda mais a desvalorização dos profissionais da educação, visto que desprestigia o essencial processo de formação docente para a construção de referenciais teóricos e práticos no ofício de ensinar e aprender no “chão” da sala de aula.

Neste sentido, ao analisar a celeridade com que a Reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), ela foi instituída, pode-se dizer que é o resultado de mudanças de rumos em torno da discussão do projeto educacional brasileiro. Neste cenário, ficaram evidenciadas as contradições e as disputas desse processo, expondo o protagonismo e a atuação de agentes políticos e privados simpáticos à redução de um Estado de bem-estar para um aderente ao regime fiscal rígido, resultando na retirada de direitos e congelamento de gastos em áreas essenciais para a garantia de direitos e cidadania, como é o caso da saúde, previdência social e educação. Moura e Lima Filho (2017) acreditam que a Lei nº 13.415/2017:

[...] está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século (MOURA e LIMA FILHO, 2017, p. 111).

Assim, não podemos entender essa Lei de reforma do ensino médio senão associando-a a um conjunto de reformas de cunho neoliberal, colocadas em prática nos governos dos presidentes Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) como por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que estabeleceu um limite de investimentos do Estado por um período de 20 anos (de 2017 até 2036); a Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a aprovação da Emenda Constitucional nº 103/2019 (BRASIL, 2019), que o sistema de previdência social.

A EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016), conhecida como “PEC da morte”, sufoca a capacidade e a responsabilidade da União em subsidiar e investir em políticas sociais, como por exemplo, na educação. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2018), com a aprovação da EC nº 95/2016, o Ministério da Educação deixaria de investir aproximadamente R\$ 300 bilhões nos próximos anos. Nesse sentido, “o Estado se torna mínimo para as políticas sociais e máximo para a entrada do capital privado na educação pública” (CAETANO; COMERLATTO, 2018, p. 26).

E devido ao congelamento dos gastos impostos pela “PEC da Morte”, o financiamento da reforma do ensino médio se deu, quase exclusivamente, através de empréstimos concedidos pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Conforme o Ministério da Educação, o suporte financeiro dado pela instituição soma o montante de 250 milhões de dólares. Conforme a fala do ex-Ministro da Educação Mendonça Filho¹⁷

Estes recursos serão utilizados no processo de implementação do Novo Ensino Médio em parceria com os estados da federação. Destinam-se, por exemplo, a discussões com relação a itinerários formativos e alternativas, implementação dos novos currículos e treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma. (site do MEC, 2018).

¹⁷ MEC poderá ter US\$ 250 milhões do Bird para Novo Ensino Médio e Escolas de Tempo Integral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>>. Acessado em: 10/12/2022.

A fala do então presidente da Câmara do Deputados, Rodrigo Maia, também é no mesmo sentido

A possibilidade do trabalho que vem desde a aprovação da Medida Provisória do Ensino Médio ganha agora com mais recursos do Banco Mundial para que se possa acelerar esse processo de incentivo ao ensino integral e melhoria do ensino médio. Tenho certeza que esse é um foco social fundamental do governo e certamente terá o apoio do Senado (MEC, 2018).

O empréstimo foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2018 e publicado no Diário Oficial da União (DOU). A Resolução nº 04 de 18 de abril do mesmo ano, estabelecendo prazos para o recebimento das parcelas de maneira progressiva até o ano de 2022, sendo que a quitação da dívida será realizada somente em 2037. Também ficou concordado no documento as datas e valores para o desembolso das parcelas:

US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2018; US\$ 59.000.000,00 (cinquenta e nove milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2019; US\$ 56.000.000,00 (cinquenta e seis milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2020; US\$45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2021; e US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2022; (BRASIL, 2018, p.7).

Ao analisarem a destinação desses recursos Caetano e Comerlatto (2018) pontuam que os eixos de apoio à reforma são:

Formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade das redes, sendo que 221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PforR) **que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco e 29 milhões de dólares para a assistência técnica que deverá oferecer serviços de consultorias especializadas** (CAETANO e COMERLATTO, 2018, p.29, grifo nosso).

Observa-se então, a partir da verificação dos empréstimos feitos aos bancos internacionais, que a reforma do ensino médio se tornou um negócio promissor para os grupos empresariais. Não por acaso, para organizar a Reforma do Ensino Médio os interlocutores do MEC não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas empresários participantes de organizações como o Instituto AlfaeBeto, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros (GONÇAVES, 2017).

Mas esse financiamento da reforma do ensino médio, além de representar um negócio promissor, também apresenta outro sintoma o de entrega do espaço da educação pública já que, conforme Melo e Sousa (2017), “o financiamento revela mais sobre a dependência do Estado

brasileiro em relação as agências financeiras internacionais, do que autonomia de gestão e criação de políticas destinadas ao ensino médio” (p. 206).

Além disso, também é importante ter em mente que esse financiamento da reforma do ensino médio pelos Organismos Internacionais também demonstra a construção de uma agenda educacional de proporções globais, que é sustentada fortemente no investimento e nos resultados mensuráveis.

As reformas educacionais propostas pelo banco vão além do foco dos insumos materiais e concentram-se mais nos resultados e em soluções de gestão e de governança. A gestão para resultados passa a ser pré-requisito para a concessão do financiamento (CAETANO, 2018, p. 207).

O Banco Mundial (BM), enquanto principal agente financeiro das reformas e apoiado nas recomendações curriculares propostas pela UNESCO, acaba por prescrever uma quase obrigatoriedade de que as reformas financiadas acatem à lógica do mercado (VERGER; BONAL, 2011). Ao tomar para si o papel de fomentador e de liderança da reforma intelectual, o BM revalida as diretrizes defendidas pelo Educação Para Todos ao “ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas no nível local e global, visando melhorar os sistemas educacionais” (CAETANO, 2018, p. 207).

Segundo Caetano (2018), a atuação desses Organismos Internacionais no contexto de ruptura promovido pelo impeachment e a tomada de poder por grupos defensores de uma agenda conservadora e liberal, destacam o aprofundamento do processo de privatização na e da educação pública brasileira, uma vez que acaba potencializando a criação de um “quase-mercado educacional”¹⁸, onde o poder público estabelece parcerias com o setor privado, como a utilização de subsídios, cogestão das redes e adoção de materiais apostilados e formação de professores como é o caso das relações de governos com institutos e fundações que em sua maioria pertencem ao movimento Todos Pela Educação.

Como estamos tratando das ideias neoliberais que retomam o cenário educacional brasileiro, é interessante, também, procurar caracterizar as origens das reformas empresariais para o ensino médio em curso no Brasil e que foram aceleradas a partir de 2016, como vimos neste tópico. Por isso, no próximo capítulo, nos dedicamos a fazer uma revisão da história do ensino médio brasileiro e da educação integral em tempo integral em seus vários momentos

¹⁸ Conforme Resende, Nogueira e Nogueira (2011, p.967), a “expressão ‘quase-mercado’ tem sido utilizada, pela literatura, para ressaltar as especificidades do mercado escolar (sobretudo no segmento público), o qual combina financiamento público e regulação estatal do ensino com alguma possibilidade de escolha por parte dos pais e de concorrência entre as escolas”.

históricos, buscando revigorar a condição da educação enquanto uma categoria integrante do social, como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, mas também analisar o discurso presente na própria legislação que endossa a tendência produtivista do sistema educacional, revelando um cenário onde se permanece velhos problemas como a desigualdade social, evasão e reprovação. Como veremos, é justamente esse cenário que se torna propício para a introdução e consolidação das ideias neoliberais, por meio de alteração na legislação que impactam diretamente o ensino médio.

CAPÍTULO 3

ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: HISTORICIDADE, SENTIDOS E DIMENSÕES DE CONCEITOS EM PERMANENTE DISPUTA

3.1 Aspectos históricos do ensino médio no Brasil: do direito à educação à permanência das desigualdades

Escolhemos para esta tese como campo de estudo empírico e/ou categoria de análise o ensino médio, pois, assim como Krawczyk (2014) o consideramos um espaço particularmente sensível às mudanças de ordem social, econômica e cultural ocorridas a partir da segunda metade do século XX que afetaram profundamente toda a educação pública em diferentes países. Portanto, é justamente na definição de políticas públicas para o ensino médio que têm se dado os debates mais controversos, as constantes problematizações e os maiores impasses, conforme iremos analisar no decorrer deste capítulo.

Assim, quando olhamos para o ensino médio brasileiro, a análise das dinâmicas institucionais e sociais é um vale fértil uma vez que, é possível observar na história do ensino médio uma tensão constante entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação. Nessa tensão está a disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcela dos conhecimentos socialmente construídos, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior. Quando as elites e setores médios se afastaram do ensino público, à medida que este se expande, abandonam as disputas passando a fortalecer os espaços privados de ensino. Assim, como a escola pública relegada aos setores populares, ela perde valor, não só econômico, mas também simbólico, produzindo a desvalorização dos diplomas e da profissão docente, e criando o falso binômio quantidade versus qualidade (KRAWCZYK, 2014).

Desse modo, podemos dizer que o ensino médio no Brasil contém uma historicidade marcada pelas contradições entre democracia e capitalismo no século XX que se expressa em uma dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão. Não é por outra razão que hoje ele está entre os principais temas em pauta nos debates educacionais tanto na Europa como nas Américas. Os problemas e desafios tem muito em comum, até mesmo em países com importantes diferenças nas raízes históricas de seus sistemas educacionais.

O processo de reconstrução do capitalismo democrático, na Europa do Pós- II Guerra Mundial (1939-1945), e a hegemonia política da ideologia social-democrata colocaram a educação escolar e, em especial, o ensino médio, como um espaço privilegiado não só de mão de obra qualificada, mas também, e principalmente, de formação de uma cidadania política (KRAWCZYK, 2014).

No entanto, isso só seria possível pela difusão de um conjunto de saberes e valores nos quais se acentuasse o projeto universalista-humanista da modernidade e onde a educação fosse valorizada como um processo de formação cidadã. Porém, as tensões sociais produzidas pelo fracasso das promessas democráticas e a comprovação dos efeitos discriminatórios da educação formal, puseram em questão a dualidade da organização do sistema educativo e os seus mecanismos de seleção (BOURDIEU E PASSERON, 1982).

No caso do Brasil, as deficiências atuais do ensino médio também são expressões de uma industrialização tardia e que emerge sem romper com o padrão oligárquico tradicional (FERNANDEZ, 1981)

Os processos de reforma do Estado, industrialização e modernização da agricultura não trataram a educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país. Os constituintes de 1988 tornaram obrigatória a educação pública dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade, ou seja, dar prioridade [apenas] ao ensino fundamental (PAIM, 2018, p. 219).

A educação no Brasil não foi uma prioridade para o desenvolvimento do capitalismo, diferente de países como os Estados Unidos, por exemplo, que iniciaram o movimento de mudanças a partir do século XIX, quando o Estado americano passou a promover ações de desenvolvimento regional, como construção de ferrovias, articuladas com a implantação de escolas secundárias e criação de universidades regionais (PAIM, 2018).

Conforme Frigotto (2022), o ciclo de ditaduras militares na América Latina, em sua conexão com o imperialismo Norte Americano e no contexto do capitalismo monopolista, aprofundou a modernização conservadora concentrando a propriedade e a riqueza e ampliando a desigualdade e a miséria. No campo da educação, segundo o mesmo autor, as ditaduras do continente latino-americano efetivaram reformas educativas sob o prisma da “Teoria do Capital Humano”.

Neste sentido, podemos citar como exemplo a Lei Federal nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), onde era possível cursar o 2º grau, última etapa da educação básica, em escolas de ensino científico propedêutico e em escolas com currículos específicos para a inserção no mercado de trabalho. Essa dualidade apresentava o ensino médio em dois segmentos distintos, em uma de suas modalidades, à que atendia a maioria da população escolarizada, cumpria a função de

formar mão de obra qualificada; em outra, tinha por objetivo preparar as elites políticas e profissionais com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva.

É esta dupla função — preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho — que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2007, p.77).

A formação rápida do trabalhador para atender às demandas do mercado, aliada à redução do papel do Estado deram a tônica nas políticas educacionais que empreenderam as reformas na educação na última década do século XX. O fim da ditadura e o processo de redemocratização do Brasil ensejaram a retomada das lutas pela escola pública como direito social e subjetivo. Essas lutas também contribuíram para que o ensino médio brasileiro fosse ampliando sua abrangência e se consolidando a entre perspectiva do que se exige como formação para todos os cidadãos. Assim, o ensino médio hoje se integra ao que se considera educação básica (juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental) e obrigatória de todo cidadão, sendo-lhe conferido o estatuto de direito (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), observa-se que foram instituídas mudanças de concepções educacionais, que abriram novos caminhos para o ensino médio no Brasil, como a nova ideia de educação, presente no artigo 1º, parágrafo 2º, que altera a identidade do Ensino Médio, oferecendo, de forma articulada

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

[...]

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Vemos então, a partir dessa normativa, que começou a emergir a necessidade de uma visão do educando na sua totalidade, não apenas uma educação para o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos, mas para uma vida mais harmônica em sociedade, inserida em um contexto familiar, com perspectiva para uma preparação para o mundo do trabalho. A

determinada lei traz também como diretriz o trabalho como princípio educativo, fortalecendo a sua formação e oferecendo-lhe outras formas de aprendizagens, situação oposta à oferta de apenas formação profissionalizante ou exclusivamente propedêutica (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, para que sejam alterados antigos paradigmas e para os avanços legais conquistados se tornarem realidade. Foi só no início do século XXI que o Brasil começou novo ciclo de mudanças no contexto político e social. A eleição e posse do Presidente Lula¹⁹ inaugurou um novo ciclo na política brasileira, tanto do ponto de vista sociológico (pela origem do presidente - retirante nordestino, vítima da seca) com trajetória forjada na luta sindical contra a ditadura militar e as injustiças sociais, como também pela agenda de elevada ênfase social (FREITAS, 2007).

Neste contexto, no Brasil, nos primeiros quinze anos deste século²⁰, se construiu uma agenda específica que atendeu particularmente os setores de desvantagem social em várias pastas, inclusive na educação. A expansão da escolaridade obrigatória, o aumento do financiamento educativo, o reforço da formação de professores as políticas de inclusão, a importância da educação intercultural, a introdução da educação sexual, a centralidade do direito à educação foram alguns dos temas que compuseram essa agenda das políticas educacionais.

Paim (2018) destaca que o marco da virada, do ponto de vista de políticas públicas de educação, no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado como promotor de políticas para esse setor foram as Emendas Constitucionais nº 53 (BRASIL, 2006) que garantiu o financiamento do ensino médio com a criação do FUNDEB (em substituição do antigo FUNDEF) e a nº 59 (BRASIL, 2009) que trouxe a obrigatoriedade da escolarização entre os 4 e 17 anos.

Desse modo, o Estado brasileiro passou a assumir a responsabilidade pela universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, agora compreendido no âmbito da educação básica. Assim, em consonância com a promoção de mudanças constitucionais, os programas de assistência ao estudante, à escola e aos sistemas foram redimensionados, como podemos observar no quadro a seguir:

¹⁹ Luiz Inácio Lula da Silva, candidato pelo PT, em 27 de outubro de 2002, foi eleito presidente do Brasil, derrotando o candidato apoiado pelo então ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ex-ministro da saúde e senador pelo Estado de São Paulo José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com 61,43% dos votos.

²⁰ Do governo Lula (2003-2010) passando pelo governo Dilma (2011-2016).

TABELA 01 - Políticas públicas de incentivo ao ensino médio

POLÍTICA	DATA²¹	OBJETIVO
Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)	2009	O direito à alimentação escolar foi estendido aos estudantes do ensino médio.
Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	2004	Comprar e fornecer gratuitamente obras e material didático aos estudantes do ensino médio.
Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)	2008	Comprar e fornecer gratuitamente obras e material didático aos estudantes do ensino médio.
Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate)	2009	Ampliação do transporte escolar para os estudantes do ensino médio.
Programa Caminho da Escola	2009	Garantiu transporte escolar aos estudantes, beneficiando em especial aqueles que moram em área rural e de difícil acesso.
Programa Brasil Profissionalizado	2007	Fomentou ações para expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de educação profissional e tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio articulado à educação profissional.
Plano de Ações Articuladas (PAR)	2007	Ações de melhoria da infraestrutura escolar, com destaque para o ensino médio, para a construção, reforma e modernização de escolas, estruturação de laboratórios.
Ampliação do Programa Bolsa-Família	2008	Ampliação do Programa Bolsa-Família, que passou a atender aos estudantes até 17 anos de idade, com regras mais rígidas: três bimestres seguidos com ausência escolar acima de 75% seriam suficientes para que as famílias percam o benefício.

Fonte: Pesquisa documental adaptada da legislação existente.

Além desses programas de governo, neste período também se presenciou legislações direcionadas à definição de uma identidade para o ensino médio enquanto última etapa da educação básica, como por exemplo, a Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008) onde o ensino médio integrado à educação profissional e o concomitante passaram a fazer parte das estratégias de políticas educacionais das redes estaduais e federal. No mesmo período, também houve a aprovação da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o biênio 2014/2024.

A meta 3 (três) do PNE 2014/2024 trata do ensino médio e determina “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar,

²¹ A data informada refere-se ao ano em que os programas de governo se estenderam para o ensino médio.

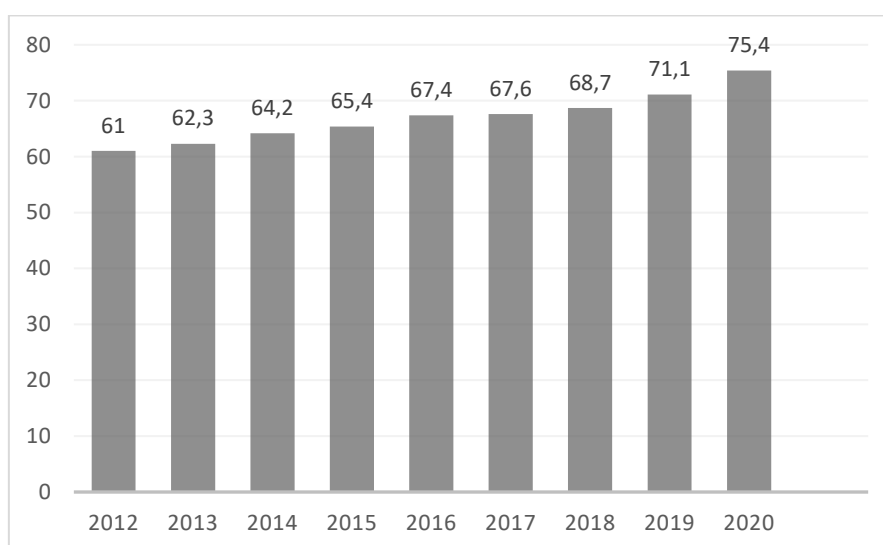
até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

A meta 6 (seis) também abrange o ensino médio e prevê “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” (BRASIL, 2014).

Todos esses esforços vêm trazendo resultados para o ensino médio. Houve melhora no acesso, avanço na equidade e qualidade desta etapa da educação básica. Contudo, isto não foi obra de um engenheiro só e tão pouco está pronta, já que as desigualdades sociais e econômicas continuam apresentando relação direta com as desigualdades educacionais, entre elas a possibilidade de cursar e concluir o ensino médio.

Conforme mostram os dados a seguir, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio, ou seja, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos inscritos nessa etapa, apresentou avanço em 2020, segundo os dados da Pnad Contínua (MODERNA, 2021). Passou de 71,1%, em 2019, para 75,4%, em 2020, o que representa mais de 11 pontos percentuais acima do registrado em 2014, primeiro ano de vigência do PNE, conforme podemos observar no gráfico a baixo elaborado a partir dos dados do Anuário da Educação de 2021, publicado pela Editora Moderna:

Gráfico 01 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil entre 2012 e 2020



Fonte: IBGE/Pnad Contínua; Moderna (2021). Elaboração: própria autora

Como observamos a partir dos dados acima, o acesso da população jovem ao ensino médio tem crescido de forma contínua desde 2012 o que nos leva a inferir que esse crescimento talvez corresponda aos efeitos que tiveram diversas políticas desenvolvidas para o nível médio e centralidade que assumiu na agenda nacional. Mesmo com esse crescimento, é importante ter em mente que as diversas desigualdades sociais não desapareceram no sistema escolar brasileiro. Por isso, é essencial a análise de alguns recortes como por exemplo por localidade, renda e raça/cor.

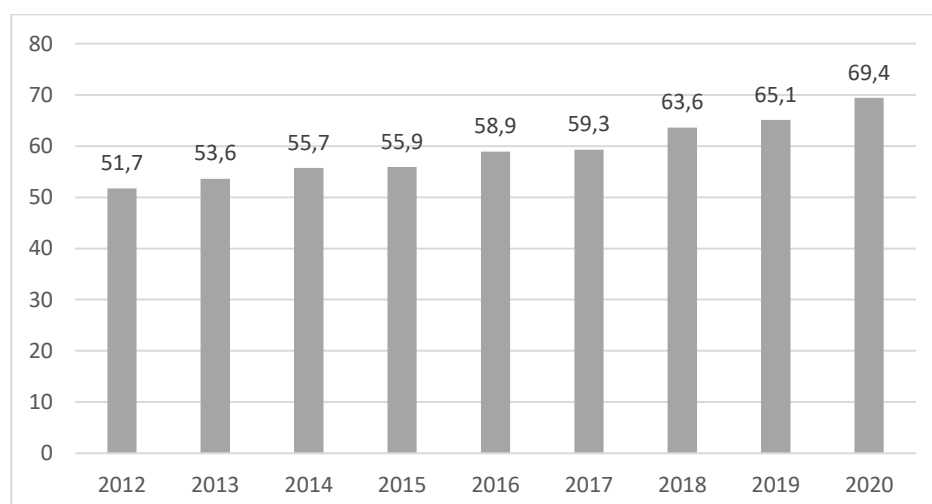
TABELA 02 - Taxa líquida de matrícula do Ensino Médio- 2019

Raça/cor			Renda		Localidade	
Branços	Pardos	Pretos	25% mais pobres	25% mais ricos	Urbana	Rural
81,4	71,8	70,8	70,5	93,7	77,5	65,1

Fonte de dados: IBGE/Pnad Contínua; Moderna (2021). Elaboração: própria autora.

Vemos então que, o acesso da população jovem ao ensino médio cresceu, isso é fato. No entanto, não aconteceu de forma universal pois, conforme mostra a tabela acima, apenas 70,5% dos jovens dos domicílios mais pobres tem acesso ao ensino médio. Observa-se também que as desigualdades são significativas nas três dimensões analisadas. Já em termos de conclusão desta etapa de ensino na idade esperada, essa taxa também cresceu de forma consistente, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 02 - Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil entre 2012 e 2020



Fonte de dados: IBGE/Pnad Contínua; Moderna (2021). Elaboração: própria autora.

E assim como as desigualdades sociais (raça/cor, renda e localidade) afetam as taxas de acesso ao ensino médio, as mesmas também se refletem na taxa de conclusão, como podemos observar na tabela a seguir:

TABELA 03 - Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio em 2019

Raça/cor			Renda		Localidade	
Brancos	Pardos	Pretos	25% mais pobres	25% mais ricos	Urbana	Rural
79,1	63,9	61,4	58,8	92,6	72,2	53,2

Fonte de dados: IBGE/Pnad Contínua; Moderna (2021). Elaboração: própria autora.

Como podemos ver nos dados acima, apenas 58,8 % dos jovens mais pobres concluíram o ensino médio. Do mesmo modo, as defasagens observadas nas taxas de conclusão do ensino médio em relação aos níveis de raça e localidade das famílias dos jovens também são muito pronunciadas. Assim, concorda-se com Paim (2018) que a terminalidade da educação básica continua sendo tanto um desafio para os governos, quanto uma dívida em termos de garantia de direitos, fortemente associada às desigualdades socioeconômicas.

Como vimos, as desigualdades sociais, raciais e econômicas continuam a ter relação direta com as desigualdades educacionais, entre elas, nas possibilidades de cursar e concluir o ensino médio. E é por isso que se faz necessário políticas públicas educacionais efetivas que mantenham os jovens na escola e aprimorem o fluxo entre as séries da etapa seguem ainda mais fundamentais depois do contexto da pandemia de Covid-19.

Diante deste contexto, não é de hoje que a educação em tempo integral vem se destacando nas pautas das políticas públicas educacionais de Estado e se configurando como uma promessa do poder público para atender as demandas da educação, no sentido de melhoria na qualidade da educação básica, propondo a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas, como forma de superar a crise em que o ensino médio está inserido.

Por isso, no próximo tópico, a partir das principais experiências de Escolas de Tempo Integral, buscaremos compreender as diferenças históricas e os variados sentidos dados a Escola de Tempo Integral, que permitiram a construção de importante campo de reflexão teórica no campo educacional brasileiro.

3.2 Escolas de tempo integral no Brasil: um panorama histórico

Os grandes projetos de Escola de Tempo Integral da educação brasileira foram os programas de Anísio Teixeira²² e Darcy Ribeiro, respectivamente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro ambas pensados à luz da Escola Nova.

Sendo assim, o ponto inicial para entender o desenvolvimento da educação em tempo integral no Brasil passa pelo o movimento da “Escola Nova” ou “Escolanovismo” que ganhou notoriedade no Brasil com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e tinha como objetivo central não apenas a organização de um sistema educacional, mas também indicava uma proposta educativa (BORGES, 2015b).

É importante pontuar que nesse período, adjetivo “integral” ainda não dizia respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim a função educativa da escola. Cabe pontuar que, no início do século XX, a ideia hegemônica de um projeto educacional possuía um viés higienista, onde se entendia que havia a necessidade de a população ter acesso à uma educação formal para ensiná-la “a ter higiene e curá-la da ignorância” (SOUZA; ALEPRANDI; TRENTINI, 2016, p. 35).

E esse cenário de reformas educacionais também foi marcado por rupturas políticas iniciadas na década de 1930 com o processo de industrialização tardio resultaram em um acelerado e desigual movimento de modernização e urbanização no país. Segundo Saviani (2013), na visão dos chamados pioneiros, tornava-se importante a escolarização da população mais pobre como um símbolo da modernização da sociedade brasileira e sua inserção enquanto força-de-trabalho da nova economia industrial e urbana. Desse modo, a escola, nesse período histórico, era vista como instância transformadora da sociedade, capaz de amenizar os conflitos sociais e de formar um cidadão inserido numa sociedade democrático-burguesa.

E foi nesse contexto que o movimento escolanovista surgiu com forte protagonismo e atuação de Anísio Teixeira. A aproximação de Anísio com a filosofia pragmatista de John Dewey promoveu uma ruptura com a visão higienista de educação. Na visão de Anísio, “a Educação Integral deveria se basear, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação

²² Anísio Teixeira (1900-1971), foi um importante educador brasileiro, cuja morte, até hoje, não foi completamente esclarecida. Anísio desapareceu em 11 de março de 1971. Mais tarde, soube-se que ele havia sido detido naquele dia pela Aeronáutica para averiguações. O educador foi encontrado morto, dois dias depois, no fosso de um elevador. A versão oficial é que ele havia sofrido um acidente, mas seu corpo não apresentava sinais de queda. A Comissão Nacional da Verdade aceitou investigar a morte de Anísio em 2012, no entanto, a investigação não logrou em concluir trabalho, mas trouxe muitas evidências de que o educador foi morto sob tortura. O exame produzido pelo IML do Rio de Janeiro mostra que Anísio foi morto no dia 12 de março de 1971, ou seja, um dia após o seu desaparecimento, o que reforça a tese de que ele tenha sido morto enquanto estava sob custódia militar. Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/desmontada-a-versao-da-ditadura-de-1964-sobre-a-morte-de-anisio-teixeira-por-joao-augusto-de-lima-rocha>. Acessado em: 19/06/2018.

de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão” (TEIXEIRA, 1999, p. 63).

Voltando-se para a formação das camadas populares, o movimento escolanovista vê a escola como a instituição em condições de contribuir para a instauração de uma ordem social democrático-liberal. E isso só é possível formando-se cidadãos e inculcando-lhe valores como autonomia, iniciativa, responsabilidade e cooperação. O movimento considerava ainda que a marginalidade era um fator decorrente da ignorância intelectual dos sujeitos e que era preciso reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática (PARO, 1988).

Apesar do movimento escolanovista representar, naquele contexto específico, uma ruptura no projeto educativo nacional em seu sentido mais amplo (ao defender uma escola pública e laica, além de uma concepção de educação integral moderna) também se tornou alvo de críticas e contradições por suas aproximações com o pragmatismo norte-americano. Darcy Ribeiro (1981), citado por Vitor Paro (1988), assinala que as propostas escolanovistas apresentam uma limitação teórica que

Está no fato de representar mais uma forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de representação do fenômeno educacional sem ter claro as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte. Assim sendo, acabam por creditar a educação um fator determinante na mudança social. E tal crença evidencia que, em realidade, o fenômeno educacional está sendo concebido como isolado do contexto, uma vez que a ação que este exerce sobre aquele não é bem definida (RIBEIRO, 1981, p. 95 apud PARO, 1988, p. 192).

Ou seja, a crítica está no fato de que se procurava atribuir à escola o papel de solucionador de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população, como se a educação, por si só, seja um fator determinante de mudança social. Assim, conforme Vianna (2021) pode-se dizer que essas tendências de políticas voltadas para as escolas de tempo integral, oscilariam entre uma perspectiva assistencialista e autoritária.

Mas, mesmo com suas contradições, o escolanovismo teve grande importância para a história da educação brasileira. Como já mencionamos, a concretude das ideias escolanovistas voltadas para as camadas populares se dá nos anos 1950, com a instalação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, conhecido como Escola Parque e idealizado pelo educador Anísio Teixeira, então Secretário de Educação daquele Estado (PARO, 1988).

O CECR que caracterizava como a principal experiência de escola integral naquela época. A Escola Parque foi inaugurada em um dos bairros mais pobres da cidade de Salvador.

Esta contava com 4 escolas-classe, num total de 11 prédios. Seu objetivo era oferecer à criança uma educação integral, cuidando desde a sua alimentação até a preparação para o trabalho e cidadania (BARROS, 2008).

O projeto de educação integral de Anísio Teixeira, propagado através das Escolas Parque, foi considerado parâmetro Internacional e divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) em outros países. No entanto, o Golpe de 1964 pôs fim ao projeto original de Anísio Teixeira e das 28 Escolas Parque previstas, sendo que apenas 5 delas foram construídas. Nesse período ele foi aposentado compulsoriamente e passou a lecionar em várias universidades dos Estados Unidos (SOUSA, 2016).

Com o processo de redemocratização brasileira a partir dos anos 1980, a organização da sociedade civil trouxe à tona a pauta da oferta de escolas de Tempo Integral baseada em uma educação popular. Darcy Ribeiro, então secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro, partindo das ideias e experiências de Anísio Teixeira, criou no Governo Leonel Brizola, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. O foco dos “Brizolões”²³ era o ensino fundamental, apresentando a escola de tempo integral como a saída para o caos social em que se encontravam as crianças e adolescentes naquela época. Para tanto, transferiram para a educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais (FERREIRA, 2007).

Entre os diferentes pontos de aproximação com o pensamento de Anísio Teixeira, Darcy se tornou um importante teórico na defesa da universalização e fortalecimento da educação laica e pública. Para o educador, os séculos de história e de desigualdades das mais diversas naturezas produziram uma educação que, quando institucionalizada, veio a se tornar “cruelmente elitista” (RIBEIRO, 1986).

Os prédios dos CIEPs foram projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos cerca de 500 complexos educacionais que contavam com três andares para as salas de aula, quadra polivalente, consultório médico e dentário, biblioteca, além de moradia para os alunos residentes. Era o que Darcy chamou de “escola integral em horário integral”. Estas deveriam atender às crianças carentes em seus interesses e necessidades (SPÍNDOLA, 2015).

A filosofia de educação integral foi colocada em prática nos CIEPs para atendimento às crianças, considerando a possibilidade de não apenas valorizar a construção do conhecimento, mas toda a estrutura da escola, que se preocupava com o bem estar social da criança, na perspectiva nutricional, médica e de prevenção. A ideia que predominou foi aquela em que à escola cabia a preocupação com o indivíduo na sua integralidade, com relação às áreas de

²³ Apelido dado pelo povo aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do governo Leonel Brizola.

alimentação, saúde, cultura e lazer, além dos conhecimentos específicos de cada disciplina (BARROS, 2008).

Embora sua concepção fosse boa, os CIEPs receberam duras críticas em relação a sua concepção de servir compensatoriamente a crianças do bairro que se encontravam em situação de risco. Como Ferreira (2007) assinala,

A proposta foi duramente rejeitada pela população. As mães retiravam suas crianças dos CIEPs, alegando que seus filhos não iam conviver com ‘bandidos’. Assim, o caráter assistencial, ao querer resolver o problema do ‘menor abandonado’, via escola, colaborou para acentuar as críticas ao programa (FERREIRA, 2007, p. 39).

Outro problema que impactou na continuidade dos CIEPs foi que o governo que sucedeu a Leonel Brizola não deu continuidade aos CIEPs. E, assim como Escolas Parque de Anísio Teixeira, os CIEPs não tiveram continuidade pois enfrentaram dificuldades de manutenção e expansão, dada a mudança de governo e o custo oneroso do aluno em período integral.

Quando se observa as duas propostas de educação em tempo integral o CECR e os CIEPs, como bem destaca Vitor Paro (1988), vê-se que as questões sociais se sobrepõem à dimensão pedagógica. Isto acontece porque, por um lado, os problemas das classes populares são tantos, que as políticas públicas não são capazes de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva ou corretivamente dessa questão.

Podemos perceber que, historicamente, as discussões em torno de um modelo de escola de tempo integral no Brasil girou entre uma linha tênue entre oferecer uma Educação Integral condizente com valores como a emancipação para além da ampliação da jornada, e uma doutrina de proteção social, dirigidas às classes mais pobres, que entendem a ampliação do tempo de escolaridade como uma medida preventiva de “redução de danos” frente ao contexto de pobreza e violência nos quais os jovens estão inseridos (VIANNA, 2021).

Desse modo, observamos também que o papel da instituição escolar brasileira impôs novas responsabilidades, tornando predominante duas concepções de Escola de Tempo Integral que divergem, mas, paradoxalmente se complementam, sendo elas o viés assistencialista e o autoritário

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Cavaliere (2007) pontua ainda que a concepção autoritária combinada com a visão assistencialista de uma Escola de Tempo Integral, transformou as instituições que ofertam uma maior jornada escolar em locais de prevenção ao crime, onde “estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (p. 1029). Do mesmo modo pontuam Fank e Hutner (2013),

Isto significa que, ao se conceber a escola em tempo integral como bandeira que figura os discursos políticos, parte-se de argumentos que redundam em privações econômicas e sociais voltadas a “tirar os jovens e crianças das ruas”. É certo que a própria história da escola integral acusa este caráter compensatório; contudo, se tomarmos na sua gênese, a análise possível a ser feita é de um conteúdo essencialmente político e pedagógico que denota, para além da concepção da escola em tempo integral, uma concepção de educação integral (FANK; HUTNER, 2013, p. 6155).

A partir das Escolas Parque e dos CIEPs, surgiram outros diversos programas governamentais inspirados nessas experiências, principalmente a partir do processo de redemocratização no Brasil na década de 1980. No entanto, mesmo após a Constituição Cidadã de 1988, quanto posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a pauta da oferta de escolas de tempo integral não escapou da perspectiva de proteção social. Neste sentido, Carvalho e Carvalho Júnior (2016) afirmam que,

As escolas de tempo integral públicas, trazem consigo as primícias de uma educação popular que, tanto na função educativa como na função assistencialista de proteção e de guarda, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático, ou seja, políticas de uma concepção reparadora de ampliação de acesso e oportunidades, a fim de interferir no campo das desigualdades e divisões sociais, num discurso liberal para construção de um mundo melhor (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR, 2013, p. 11).

Já em termos de legislação educacional, o Brasil vem se empenhando na construção de um arcabouço jurídico que obriga o Estado a ofertar uma educação básica alicerçada numa doutrina de proteção social (não no sentido assistencialista), e que ao mesmo tempo possibilite uma oferta de condições para uma educação que priorize a formação integral dos sujeitos.

No quadro abaixo exibimos as legislações nacionais que vigoram a respeito da Educação Integral no Brasil, como as Leis, Decretos, Resoluções e Portarias, que estabelecem, instituem, fomentam e regulam o ensino integral no País.

Tabela 4 - Legislação nacional referente à Educação Integral

Legislação	Data	O que propõe e/ou objetivo
Constituição Federal de 1988	1988	A Constituição regula e organiza o funcionamento do Estado. É a Lei máxima que limita poderes e define os direitos e deveres dos cidadãos.
Lei n.º 8.069	1990	Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.
Lei nº 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 10.656/2021		regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.
Decreto nº 6.094	2007	Estabelece o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação.
Resolução nº 7	2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
Resolução nº 2	2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.
Decreto nº 7.083	2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Lei 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024.
Resolução nº 5	2016	Destina recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.
Portaria nº 12	2016	Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral
Portaria nº 1.144	2016	Institui o Programa Novo Mais Educação.
Lei nº 11.892	2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Decreto nº 5.154	2004	Estabelece as três formas pelas quais se dará a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio: a Integrada, a Concomitante e a Subsequente.
Portaria nº 971	2009	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)
Lei nº 13.415	2017	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Pesquisa documental adaptada da legislação existente.

Ao analisar os marcos legais da Educação Integral, observamos que, apesar da Constituição Federal (CF) de 1988, não trazer nenhuma referência literal aos termos “Educação Integral e/ou tempo integral”, pode-se dizer que, de modo geral, a educação integral é associada a formação humana, em seu sentido mais amplo (CARVALHO, 2018).

É evidente, no texto constitucional, a importância dada à educação, pois apresenta-se como o primeiro entre os direitos sociais do 6º artigo da CF, sendo ainda, conforme o art. 205 um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à

maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).
[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Concordamos com Carvalho (2018) que pensar Educação Integral dentro do arcabouço legal também nos faz problematizar a mudança de sentido acerca do papel da escola pública que está ligada à segurança, resolução de conflitos, assistencialismo e proteção.

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades – uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas (GUARÁ, 2009, p. 68).

Assim como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), outros dispositivos normativos buscaram estabelecer esse equilíbrio entre a proteção social e a formação de sujeitos de direito, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1991). Neste sentido, concordamos com Vianna (2021), que essa articulação entre uma política de Educação Integral que se proponha à oferta de uma formação integral com as demais políticas sociais, como é o caso do ECA, é necessária “pois tem por objetivo a inclusão social através de outras políticas sociais, que não necessariamente estejam no âmbito escolar, mas no escopo social como um todo” (p. 128).

E quando falamos de Educação Integral, também entra em questão a ampliação da jornada que está prevista na LBD 9394/96 (BRASIL, 1996), e é a vertente de educação integral escolhida pelo Brasil, sendo a ampliação da jornada escolar determinada nos seus artigos 34 e 87. No artigo 34 a LDB prevê “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). E no Artigo 87 da LDB em seu §5º afirma que: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Conforme podemos perceber, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê a ampliação progressiva para o ensino fundamental, mas silencia em relação ao ensino médio. Por isso, uma normativa que além de contribuir para a valorização do ensino médio também contribuiu para a ampliação do tempo escolar para esta etapa de ensino, foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 2006 que garantiu o financiamento do ensino médio enquanto etapa obrigatória da educação básica.

Em 2021 o FUNDEB passou por reformulações e o Decreto nº 10.656/2021 (BRASIL, 2021) que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020) que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, define em seu artigo 11º que

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (BRASIL, 2021).

Outro conjunto de medidas, políticas e legislações foram direcionadas a promoção da Educação em tempo integral para a educação básica no Brasil. Em 2007 o então Presidente Lula aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que estabelece o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, tendo como objetivo,

Melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil construindo a autonomia na formação do indivíduo, pela socialização e individualidade do aluno que será capaz de ter uma postura crítica e criativa frente à realidade do mundo, por meio da educação formal e pública, que visa garantir o desenvolvimento da educação e do educando, tendendo a reduzir as desigualdades sociais e regionais promovendo o bem estar de todos, dando oportunidades educacionais (BRASIL, 2007, p. 40).

Em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre o Programa Mais Educação, pensado para a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, pelo aumento da jornada escolar, e é considerado como indutor de programas de educação integral nas escolas brasileiras. Em seu Artigo 1º, § 1º define a jornada ampliada como:

[...] Educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, p. 01).

A Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), destina recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal para fomentar a educação em tempo integral conforme o Programa Novo Mais Educação. O Art. 1º da Resolução prevê a contribuição para as escolas que realizarem atividades complementares com foco no acompanhamento pedagógico por 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais por período de 8 (oito) meses do ano letivo.

Já a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em seu Capítulo II, Art. 14, item III afirma que “[...] O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias” (BRASIL, 2012, p. 5).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), traz um grande avanço para a Educação Integral, tornando-a uma meta a ser atingida em todo o país. A meta número 6, que prevê “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” (BRASIL, 2014, p. 59).

A Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), da Secretaria de Educação Básica do MEC, dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral, que têm por finalidade fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de Educação Integral nos territórios, sendo que os comitês territoriais de Educação Integral são os espaços de interlocução institucional para consolidar a intersetorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de Educação Integral.

No entanto, apesar de todos esses avanços, pode-se dizer que a presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil, deixou marcas para a construção de uma identidade do ensino médio, indicando-nos um constante e permanente desafio para a sua melhoria. E um dos principais desafios consiste na superação da histórica dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional para esta etapa de ensino que é historicamente emblemática.

Na tentativa de superação da presente dualidade do ensino médio, iniciou-se, ainda no primeiro mandato do Governo Lula, uma articulação de vários setores da sociedade (sindicatos, conselhos regionais etc.) para a construção de políticas voltadas especialmente para essa etapa da educação básica, incluindo a oferta de Educação Integral para o ensino médio (VIANNA, 2021).

Nesse contexto, pode-se enfatizar a criação dos Institutos Federais (IF) através da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a política do Ensino Médio Integrado, especialmente através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Com a criação dos Institutos Federais o ensino médio passou a ser ofertado de modo integrado, ou seja, buscava aliar uma educação propedêutica com um currículo também técnico, na oferta de cursos profissionalizantes de nível médio e superior, amparando-se no Decreto nº 5.154/2004²⁴ (BRASIL, 2004). Conforme Silva (2013), o Ensino Médio Integrado (EMI) é apresentado, por pesquisadores do campo de estudo trabalho e educação, como uma alternativa para superar a dualidade na educação no Brasil.

O avanço em direção a uma formação mais qualificada na medida em que permitiria superar a justaposição e a dissociação entre ciência e trabalho, entre cultura e técnica, configurando percursos formativos mais orgânicos aos interesses e necessidades dos trabalhadores (SILVA, 2013, p. 8).

Por sua vez, também merece destaque o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2009, como estratégia do governo federal para a reestruturação dos currículos do Ensino Médio dos Estados. O ProEMI, cuja origem remonta ao “Seminário Nacional de Ensino Médio”, ocorrido em Brasília no ano de 2003, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, teve “início nas escolas no ano de 2010 em 18 estados brasileiros. Naquele ano somavam-se 355 (trezentos e cinquenta e cinco) instituições. No início de 2014, eram 5,6 mil escolas participantes” (SILVA, 2016, p.92).

²⁴ O Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, qual estabelece, em seu parágrafo primeiro, as três formas pelas quais se dará a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio: a Integrada, a Concomitante e a Subsequente. Quatro anos depois este decreto é referendado pela Lei Federal nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o faz através das formas de oferta concomitante ou Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Essa forma de educação integrada permite que se rompa com a dualidade que, historicamente, separou o Ensino Médio propedêutico da Educação Profissional no Brasil.

Vários estados aderiram ao programa do ProEMI, aumentando o tempo escolar, por exemplo, com possibilidades de trabalhar uma matriz curricular específica, respeitando a carga horária mínima estabelecida por lei, em articulação com o mundo do trabalho. Na Paraíba, por exemplo, o ProEMI estimulou a criação do Programa de Educação Integral da Paraíba, que entrou em vigor em 2016.

As bases teóricas e epistemológicas do ProEMI remetiam “às ideias de formação unitária e educação politécnica”, uma vez que “a sustentação conceitual e metodológica do Programa eram o Trabalho, a Ciência e a Cultura” (SILVA, 2016, p. 92-93). Trabalho, Ciência e Cultura foram, no ProEMI, instrumentos para a oferta de uma Educação Integral tecidos na busca da construção de uma identidade não dualista do Ensino Médio, buscando

Uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das diretrizes introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e as da última década, que protagonizou a mercantilização da educação no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 19).

Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2016), o ProEMI tinha por interesse

[...] promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação entre teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2016, s.p.).

Após a análise da legislação nacional, observa-se que, em termos de políticas públicas educacionais, os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), buscavam uma construção de uma Educação Integral para o Ensino Médio público cujos fundamentos estavam baseados em uma perspectiva crítica e que, apesar das limitações inerentes que impostas pelo sistema capitalista, trouxeram perspectivas teóricas assentadas em princípios voltados à emancipação humana (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005).

No entanto, a partir de 2016, diante do contexto de grande ebulição política que passava o Brasil, a perspectiva de Educação Integral para o Ensino Médio passou a ser objeto de disputa de grupos políticos e econômicos de poder que atuaram na reforma atual do Ensino Médio. Esses grupos, compostos por diferentes agentes e interesses, promoveram um processo de deslocamento dos sentidos críticos de Educação Integral para uma perspectiva mais economicista e neoliberal de formação das juventudes, pois,

Ao negar o trabalho como princípio educativo como essência das políticas voltadas para o Ensino Médio, eles reestabelecem (ao fazer este movimento de negação via reforma) valores alinhados à perspectiva neoliberal, com ênfase, principalmente, na fragmentação, na flexibilidade e no empreendedorismo, uma vez que interessa mais a estes grupos formar jovens empreendedores (de si) do que formar cidadãos críticos e reflexivos (VIANNA, 2021, p. 64).

No entanto, como veremos no tópico a seguir, existem diferentes concepções sobre o que seja “Educação Integral” e “Escola de Tempo Integral” nos projetos em curso no Brasil. Por isso, quando se nomeia de “integral” um programa, precisamos discutir primeiramente de que integralidade estamos falando.

3.3 Educação Integral e Escola de Tempo Integral: afinal, de que integralidade estamos falando?

Buscando responder a esta pergunta, sobre qual integralidade estamos falando, precisamos ter em mente que o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes atordoada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos, com lentas transformações, sendo, com frequência, naturalizados (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Por isso, inicialmente, precisamos compreender que a criação dos sistemas escolares modernos veio de encontro com as mudanças estabelecidas com o advento da manufatura, a partir da segunda metade do século XVIII onde tornou-se necessário o controle do tempo e dos corpos para uma produção de larga escala. Foi aí então que a instituição escolar se tornou um catalizador na formação desses sujeitos ao se empenhar no papel de domesticação e de racionalização das vidas no novo modelo econômico e produtivo (VIANNA, 2021).

Esse processo de modernização dos sistemas escolares, segundo Saviani (2013), resultou no rompimento da relação ontológica entre trabalho e educação, reforçando ainda mais a dualidade entre uma elite que era educada para governar e a população pobre que deveria necessariamente ser instruída para o ingresso minimamente qualificado no setor produtivo.

E foi assim que a escola passou a incorporar gradualmente o modelo de organização fabril que até hoje organiza a vida imposta pelo capitalismo e dita o rumo da escola como por exemplo, a separação por idade, conhecimentos determinados numa “grade” curricular e estabelecidos por uma lógica de turnos, dentre outros aspectos.

Desse modo, podemos dizer que os sentidos relacionados à educação são resultado de um processo histórico que varia conforme o contexto político, social, cultural e econômico, assim como as próprias concepções e sentidos dados à educação integral e a escola de tempo integral, que expressam certa base para projetos societários e educacionais.

Pois bem, no decorrer da história da educação brasileira, é recorrente a existência de uma relação equivocadamente sinonímia entre o que se entende por Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Conforme Carvalho (2006),

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem. Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (CARVALHO, 2006, p.7).

Sendo assim, quando se nomeia de “integral” um programa, precisamos discutir de que integralidade estamos falando, já que, conforme podemos perceber, falar de Educação Integral não é o mesmo que falar de Escola de Tempo Integral, apesar dessas duas dimensões serem inseparáveis nas diversas experiências de educação integral:

A de ser tanto uma “dimensão quantitativa”, mais tempo na escola e no entorno, quanto uma “dimensão qualitativa”, a formação integral do ser humano por vezes gera diferentes interpretações sobre o que seria uma Educação Integral e uma Escola de Tempo Integral, podendo levar a projetos com objetivos distintos e até mesmo antagônicos (GADOTTI, 2009, p. 37).

Em relação a dimensão qualitativa, o conceito mais tradicional utilizado para a definição de Educação Integral, é aquele que considera o sujeito em seu “aspecto multidimensional”, ou seja, não apenas na sua definição cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um contexto de relações sociais (RABESCO, 2015).

Neste mesmo sentido, Guará (2006), trabalha a Educação Integral, como uma concepção na qual a educação vise à formação e o desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos biológico, motor, social, cognitivo, afetivo, moral e no contexto tempo-espacial, trabalhando todos estes aspectos de forma integral

A concepção de Educação Integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação [...]. Agrega-

se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive (GUARÁ, 2006, p. 16).

Deste modo, a Educação Integral com o objetivo de construir relações para o desenvolvimento humano, deve potencializar e proporcionar ao educando, plenas condições para que ele possa evoluir em todas as dimensões – cognitiva, afetiva, ética, social, estética, física e biológica (RABESCO, 2015).

Podemos então, compreender a Educação Integral como sendo aquela que vai proporcionar ao educando uma formação plena, em todas as suas dimensões, seja intelectual, física, emocional, social e cultural, com objetivo de formar alunos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. E é neste aspecto que Cavaliere (2002) pontua que “uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais” (p. 262). Assim, “ao nos aproximarmos de Educação Integral não podemos deixar de atender que está em causa a formação da pessoa na sua totalidade, o que não significa desconsiderar a sua relação para além do indivíduo” (FERREIRA e PINHEIRO, 2018, p. 20).

Partindo dessa perspectiva de multidimensionalidade, a Educação Integral implica perceber os indivíduos enquanto sujeitos plurais e, neste aspecto, pensar a construção de uma Educação Integral para a emancipação vai muito mais além do que pensar o tempo dentro da escolarização dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, além de buscarmos definir a concepção de Educação Integral em seu aspecto qualitativo, também precisamos pensar os elementos necessários para que se efetive a construção de uma educação integral para a emancipação, uma vez que, conforme Saviani (2017) desde o surgimento da democracia enquanto “poder do povo”, a formação escolar para a participação política em uma coletividade sempre foi um imperativo.

A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2017, p. 654).

E para que se efetive uma educação integral, é preciso educar os cidadãos para que possam qualificar sua participação na tomada de decisões. Isso implica em “ser sujeito de

direitos e deveres, pois, como membro da sociedade, cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção (SAVIANI, 2017, p. 654).

Sendo assim, concordamos com Vianna (2021) que é necessário partir de uma perspectiva crítica que articule as dimensões intelectuais e socioafetivas da multidimensionalidade do conceito, com uma formação que possibilite “um olhar crítico às relações estabelecidas dentro da sociedade capitalista que reflita diretamente na construção do sujeito político (no sentido aristotélico) onde sua atuação tem por finalidade a intervenção na sociedade e sua problematização” (VIANNA, 2021, p. 66).

Vianna (2021) pontua em seu trabalho que para pensar a educação integral em uma perspectiva crítica, implica na possibilidade de uma formação que experencia a autonomia política e a não subordinação dos sujeitos pois isso implicaria na ação prática para interferir na realidade e na construção de uma sociedade democrática, onde a construção da consciência política da coletividade e dos indivíduos possua uma íntima relação com a educação que assume uma função explicitamente política.

Desse modo, para que se efetive uma educação verdadeiramente integral no sentido democrático do termo, é necessário que ela ofereça a possibilidade de igualdade de diferenças para que seja garantido aos diferentes níveis sociais que permeiam nossa realidade o acesso ao conhecimento. Para tanto, Vianna (2021) destaca que alguns elementos devem estar presentes nessa dimensão como, por exemplo, a cidadania, dignidade humana, formação para os Direitos Humanos e a justiça social.

Outro elemento que pode contribuir para a formação de uma Educação Integral emancipadora, além da dimensão democrática proposta por Vianna (2021), seria a utilização do pensamento de fronteira, que viabilizasse a voz subalterna, ao mesmo tempo que dialogasse com as perspectivas eurocêntricas, especialmente contestando-as e buscando combater as opressões de raça, classe e gênero, constituindo-se em práticas de descolonização do ser, do saber e do poder.

A educação decolonial, neste sentido, permitiria desconstruir os mitos que sustentam a estrutura opressora, e ainda faz com que os educandos encontrem seu lugar nessa estrutura, uma vez que, a educação pública brasileira, onde as políticas educacionais que promovem a educação integral se inserem “representam ainda um caso real em que a colonialidade ainda permanece contribuindo para a reprodução das diversas formas de desigualdade, que pode ser visualizado no contexto escolar onde as narrativas ainda tendem a privilegiar teorias e pensamentos eurocêntrico” (LEITE, 2021).

Ao costurar esses fios também estaríamos pavimentando o caminho para propor a Educação Integral como possível alternativa decolonial, indo de encontro aquilo que Paulo Freire (2016) propõe em sua concepção emancipatória, democrática e dialógica de educação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2016, p. 93).

Nesse sentido, o desafio de se pensar a educação integral decolonialmente está em problematizar os conhecimentos e ritos que são naturalizados em nosso fazer, problematizando aquilo que é ocultado ou naturalizado pela modernidade/colonialidade. Ao realizar esse exercício, é possível tecer possibilidades emancipatórias de uma opção decolonial que rompa com a concepção bancária de educação do/no currículo escolar.

Desse modo, seria na experiência da Educação Integral em todas as suas dimensões que se torna possível pensar na sociedade e na perspectiva de emancipação, uma vez que,

O entendimento de uma educação integral que compreenda um currículo escolar voltado à formação humana como forma de luta política e de emancipação, também se opõe a perspectiva que prepara para o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento da reflexão mais ampla e crítica da realidade social (LIZZI; FAVORETO, 2018, p. 135).

Sendo assim, em um contexto de mercantilização da educação, defendida pela racionalidade neoliberal, reafirmar a dimensão política democrática e também decolonial que vise a ação de não subordinação e reprodução deve ser um dos aspectos centrais na luta por uma da Educação Integral emancipadora, uma vez que, tal dimensão se coloca como contraposição ao modelo que se torna cada vez mais presente e que busca a homogeneização da sociedade, dos sujeitos e instituições, principalmente a escolar. E é este o modelo de Educação Integral defendido nesta tese.

A Educação Integral, em sua potência crítico-emancipadora, é um meio que possibilitaria ao educando e à educanda realizar a leitura de mundo a partir da sua palavra. Através da dialogicidade, que Freire (2016) caracteriza como a “essência da educação como prática de liberdade” (p. 107), em que sujeitos confiam em si e uns aos outros, é possível alcançar o

princípio emancipador da Educação Integral comprometida com a justiça social, a inclusão e a democracia.

Para tanto, a ampliação da jornada escolar em termos de política e programas torna-se um elemento importante também nas dimensões de “tempo” e “espaço” da Escola de Tempo Integral. Essas são duas dimensões constitutivas da Educação Integral e que geralmente está articulada com as Escolas de Tempo Integral e, conforme Vianna (2021), estão interligadas numa relação de dependência mútua para a construção e materialização do projeto emancipatório de Educação Integral.

Neste mesmo sentido, Cavaliere (2007), pontua que “o tempo”, compreendido em sua dimensão social, é um elemento que reflete e constitui as formas organizacionais amplas de uma sociedade, bem como é um elemento fundamental para a compreensão dos processos civilizatórios e também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades.

Elias (1998), assinala que complexidade da abordagem teórica do tempo deve-se ao fato de que a categoria “tempo” constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo “(...) não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo ‘social’ com um tempo ‘físico’” (p. 12).

O tempo, seja ele “físico” ou “social”, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Sendo assim, o tempo é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico. Por exemplo, um maior tempo de permanência na escola dentro de uma perspectiva de tempo integral, em determinado período histórico, era privilégio apenas da elite, em que muitas escolas funcionavam num regime de internato.

No entanto, ao longo do século XX, o mesmo sofreu mudanças em sua definição, o qual tende a ser compatibilizado com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz, de maneira processual, a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (CAVALIERE, 2007).

Dessa forma, é preciso considerar, que em cada circunstância, histórica ou local, o tempo de escola é sempre em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam.

Assim, em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e

conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Essa característica dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de lidar com ele de forma meramente burocrática ou administrativa, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações. Cavaliere (2007) indica que a ampliação do tempo de permanência na escola foi justificada de diferentes maneiras:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Outra compreensão, e talvez a visão mais comum e corriqueira relacionado ao tempo escolar, é de que a escola de tempo integral teria por função tirar a criança e o jovem da rua. Segundo Ramalho (2017), essa visão é amplamente difundida e que carrega consigo dois vieses

Um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciamentos, lugar de “adultos” e suas malícias; e um segundo, de que as crianças e os jovens das camadas populares precisam ser monitorados e socializados pela instituição escolar para que não “caiam” no mundo do crime, para que a infância e a juventude pobre sejam “institucionalizadas” (RAMALHO, 2017, p. 49).

Ou seja, nesta perspectiva, uma maior permanência de tempo diário dos jovens nas escolas acabaria sendo compreendida como uma solução preventiva para a criminalidade, principalmente quando o público-alvo são os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Essa perspectiva assistencialista e compensatória, tende a conceber a escola como “uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua” (CAVALIERE, 2007, p. 1029), onde é colocado em evidência o objetivo central de “suprir as deficiências gerais da formação dos alunos, uma escola que substitui a família e

onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

No entanto, apesar da proteção e cuidado serem elementos importantes, as escolas que adotam uma postura assistencialista, acabam desperdiçando experiências ao secundarizar seus objetivos de oferecer instrumentos e conhecimentos para a superação dessas realidades.

Ramalho et. al. (2017) destaca outra concepção presente nas propostas de Educação Integral em Tempo Integral atuais tem foco no desempenho escolar e na tentativa de retirar as crianças e adolescentes do “limbo” da reprovação e da evasão, revelando uma preocupação por recuperar e melhorar o rendimento das crianças e dos jovens que fracassam na escola, que coincidem com as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, da periferia. Segundo os autores, “a matriz que informa esta concepção é a da eficácia, que se configura em uma “pedagogia de resultados”, construídas com parâmetros de avaliações e metas a serem alcançadas em relação aos índices do IDEB” (RAMALHO et. al., 2017, p. 54).

Esta pedagogia de resultados, segundo Ramalho et. al. (2017) tem uma lógica simples: o MEC cria os instrumentos avaliativos, propõe as metas, e as escolas se adequam às exigências e às demandas educacionais. A qualidade passa então a ser vista pelos resultados e não pelos processos, os alunos são considerados produtos e não sujeitos com identidades próprias. E a ampliação do tempo passa a servir como tempo de reforço para garantir estas metas e resultados.

Neste sentido, Arroyo (2015) pontua que ao vincular os sujeitos à melhoria de desempenho escolar, a escola de tempo integral retoma uma imagem segregadora e inferiorizante sobre os sujeitos, uma vez que, a ampliação do tempo escolar, apesar de promover uma mudança nos sistemas de ensino, não necessariamente seria capaz de efetivar e ofertar uma Educação Integral, já que

Ao reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Apesar de não haver uma associação automática, o aumento do tempo escolar tem explicado grandes diferenças em relação ao desempenho dos alunos. Porém, concordamos com Cavaliere (2007), que não é apenas aumentar o tempo do estudante na escola, mas oferecer qualidade durante o período que o estudante se encontra em seu interior, em relação as várias dimensões de análise da realidade escolar, tais como o tamanho da escola, a turma, professor, gestão e recursos.

Guará (2006) afirma que na educação em tempo integral, quando se trata da ampliação do tempo escolar diário, este deve ser usado com atividades que podem melhorar o processo educativo, essas atividades podem ser oficinas, experiências, as quais o aluno tivesse a oportunidade de trabalhar, não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los, sob orientação de profissionais diversificados.

Diante disto, para a efetivação de uma concepção de Escola de Tempo Integral que ofereça uma Educação Integral é necessária uma reorganização não apenas dos tempos e sua compreensão, como também a construção de um espaço que propicie as atividades complementares em um currículo integrado, articulado com as demandas dos estudantes, professores e comunidade escolar já que

Às infâncias e adolescências é negado o direito mais básico: desenvolver o seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos. O que esses programas trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo- espaço-tempo (ARROYO, 2012 p.41).

Neste sentido, concordamos com Arroyo (2012) que a educação integral em tempo integral não pode significar apenas mais tempo para treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias para ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem ou de redução a políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. Em contraponto, o autor defende que “Os espaços de educar, ensinar, aprender não se separem dos espaços de vida. Devendo eles, ao contrário, e de maneira coerente à esta concepção, estar atrelados às políticas de diminuição da pobreza, da fome e da proteção ao ser humano” (ARROYO, 2012, p. 37).

Assim, a perspectiva desta tese é de ver a ampliação da jornada escolar como um direito social, não apenas de proteção e cuidado, mas também de acesso aos conhecimentos científicos e de sua democratização, uma vez que, em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLÉRC; MOLL, 2012).

Dessa forma, o tempo e o espaço são elementos importantes para a criação de uma concepção escolar que tenha por objetivo ofertar Educação Integral emancipatória. Para tanto, torna-se necessário,

Desenvolver uma nova dinâmica pedagógica com conteúdo e temas que abordem o que é fundamental para a vida em uma sociedade direcionada pelo bem público, visando o aprofundamento dos conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas” (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 24).

No entanto, é importante pontuar que ampliação do tempo escolar, exige não apenas rupturas e uma reorganização cronológica. Gadotti (2009) assinala que “a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora” (p. 32), ou seja, ela deve se integrar com a comunidade ao seu entorno, igrejas, quadras, academias, clubes, parques, museus, universidades, por fim integrar o bairro e toda a comunidade escolar para desenvolver diversas experiências de Educação Integral, visando à formação integral do ser humano.

Nesta visão, os agentes se comprometeriam com o projeto de educação emancipadora e passariam a exigir mudanças nas estruturas físicas e materiais que permitiriam um aumento qualitativo das experiências pedagógicas no interior da instituição escolar e até mesmo, quando articulada, com demais espaços que se encontram além dos muros escolares (VIANNA, 2021).

Sendo assim, apesar do tempo e do espaço serem duas potentes dimensões para se pensar a oferta de Educação Integral em tempo integral, o desafio é propor o alargamento das experiências educacionais que permitam uma maior diversificação dos espaços com o objetivo de superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. “O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos” (ARROYO, 2012, p. 44).

Desse modo, ao defendermos uma escola de tempo integral tendo como referência uma perspectiva de Educação Integral emancipadora, é necessário também considerar as variadas dimensões do desenvolvimento humano, em diálogo com tempos e espaços de formação humana que estão fora da escola. Sob esse prisma o conceito/ dimensão de espaço ganha uma amplitude que assume um sentido de “território”. Amplitude essa que “acena para o cenário de política pública intersetorial, da complexidade social e de estratégias integradas de educação” (RABELO, 2012, p. 124-125).

Concorda-se com Vianna (2021) que se torna indispensável “baixar os muros da escola” e pensar as cidades como “território de múltiplas possibilidades educativas” que nos levam a reflexão sobre as possibilidades de potencializar e reimaginar outros tempos e outros espaços

que estimulem aspectos intelectuais, culturais e cognitivos dos estudantes, em um regime de colaboração entre diversos agentes comprometidos com a Educação Integral.

Não se trata, em hipótese alguma, de descartar a escola, mas de reconectá-la com seu entorno e com ações que colaborem para a construção de sentidos do viver coletivo, da corresponsabilidade, da convivência intergeracional, da preservação ambiental, do apreço pelas memórias e, portanto, para a perspectiva do bem-viver (MOLL, BERNARDI e LOURO, 2021, p.1).

Neste sentido, surge uma concepção de educação integral na defesa da ampliação de tempos e espaços para a oferta de uma educação integral que não se restrinja apenas à ampliação da jornada escolar e ao papel da instituição escolar como única responsável. Essa concepção é identificada por Carvalho (2006) como uma “concepção multissetorial de educação integral” (p. 1031), onde o fundamental seria conceber a educação integral como políticas da cidade, articulando-a ao mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais e a ação diversificada. No mesmo sentido, Singer (2016) propõe

A articulação dos diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, criativa. Compreende-se que, para tão complexa tarefa, é necessária a integração de diversos atores em torno de um projeto comum, um projeto que possa transformar territórios em lugares que educam. A escola tem papel primordial nesse processo, já que é a instituição social reconhecida por sua missão educativa e é, hoje, o equipamento público mais distribuído pelo país (SINGER, 2016, p. 66).

Dessa forma, a perspectiva que se abre com a cidade educadora potencializa a relação entre instituições, políticas públicas, iniciativas sociais, ações cidadãs, na perspectiva da construção de sociedades pluralistas e democráticas (MOLL; BERNARDI; LOURO, 2021), indo de encontro a oferta de uma Educação Integral fundamentada numa relação e responsabilização coletiva e democrática através de uma concepção ampla de políticas, projetos e ações de instituições e sistemas escolares, “repercutindo na configuração de outros espaços e tempos educativos e dos territórios em que elas estão inseridas, bem como na valorização e integração de dos saberes acadêmicos e saberes populares, os quais estão presentes em nosso cotidiano” (RIBEIRO; MOREIRA; SILVA, 2021, p.43).

A que realização de um projeto educacional com vistas à Educação em Tempo Integral não é apenas um debate no campo das ideias sobre a epistemologia do conceito. É também sobre como as suas variadas dimensões se articulam entre si, numa pluralidade de agentes políticos e sociais para sua efetivação. Se trata de uma perspectiva na qual a Educação Integral

e a própria Escola de Tempo Integral não sejam entendidas como corpos isolados e autossuficientes nesse processo formativo, que permanece em constante construção e transformação.

Sendo assim, apresentado os caminhos percorridos pela Educação Integral em tempo integral no Brasil, no próximo capítulo iremos contextualizar a relação público-privada no âmbito da parceria entre o Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação procurando analisar como o discurso neoliberal empregado pelo ICE influencia a constituição de políticas públicas educacionais em todo território nacional, não apenas no Estado da Paraíba, identificando as técnicas que endossam o discurso do mercado como estratégia de um projeto neoliberal maior.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA

4.1 A atuação do ICE para a disseminação do modelo Escola da Escolha pelo território nacional

Neste capítulo iremos analisar como se deu a implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba por meio da parceria entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Carvalho e Rodrigues (2019), ao estudarem a privatização da educação pública na Paraíba, vincularam a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) ao que denominaram de “[...] geografia política da educação [...]” (p. 4263), por compreenderem que “a articulação multiescalar do território em rede do ICE está transformando a educação pública no Brasil e na Paraíba” (p. 4264).

Como veremos mais adiante, o ICE articula em suas ações os interesses empresas privadas que influenciam desde decisões do Ministério da Educação, a decisões secretarias de educação estaduais até o chão das escolas públicas de diversos estados da federação. Para Carvalho e Rodrigues (2019), essas novas relações público-privadas vêm contribuindo para a formulação de políticas nas relações sociais e culturais, criando uma proposta educacional voltada para atender a interesses econômicos e mercadológicos e que atendem as novas lógicas de racionalidade que pautam a agenda neoliberal no Brasil.

Desse modo, para compreender melhor a relação público-privada estabelecida entre o ICE e o Estado da Paraíba para a implantação do Programa de Educação Integral, é preciso, primeiramente, conhecer mais sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e os acontecimentos relacionados a sua origem e desenvolvimento, bem como quem são seus idealizadores e apoiadores, qual seria o papel por ele pretendido para a educação pública brasileira e quais são as bases do modelo educacional proposto por ele.

Para tanto, analisaremos três cadernos de formação do ICE para o ensino médio, denominados neste trabalho de “caderno 01, 02 e 03”. Além dos cadernos de formação a baixo relacionados, também foram analisados o livreto institucional do ICE (2019) e as informações contidas no site oficial do referido Instituto:

- Caderno 01 (ICE, 2015a) que trata da concepção do modelo escola da escolha;
- Caderno 02 (ICE, 2015b) que trata da concepção do modelo pedagógico;
- Caderno 03 (ICE, 2015c) que trata da tecnologia de gestão educacional.

O levantamento dos documentos acima mostrou que a constituição do ICE deriva de ideias desenvolvidas no início dos anos 2000, quando foi realizado o projeto de recuperação e revitalização de uma escola pública, o Ginásio Pernambucano, na cidade de Recife/PE. O seu surgimento é descrito pelo próprio Instituto como um “acaso”

O acaso

A nossa história começa em 2000, com a retomada da educação de qualidade em Pernambuco. A mobilização de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano – uma das mais antigas e importantes escolas do país –, sensível ao seu estado de deterioração, reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana e iniciou o trabalho de recuperação do prédio onde estudou e no qual também estudaram personalidades como ex-presidente Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna e Clarice Lispector, entre outros. Mesmo sendo uma edificação histórica, cuidar da estrutura física foi a parte mais fácil. Para isso, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano foi fundamental ao instalar o ambiente de parceria entre a sociedade civil e a Secretaria Estadual de Educação (ICE, 2022).

Ainda segundo o ICE, o projeto de revitalização do Ginásio Pernambucano foi motivado pela “sensibilidade dos seus ex-alunos” (ICE, 2015a, p. 7), representado pelo engenheiro Marcos Antônio Magalhães, fundador e presidente do ICE²⁵. Magalhães, com o apoio de representantes de instituições privadas, tais como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, entre outras, constituíram a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano e, em parceria com o poder público estadual, iniciaram o processo de recuperação e revitalização Ginásio Pernambucano (ICE, 2015a).

No entanto, como podemos observar no decorrer da análise dos documentos do Instituto, o ICE afirma que reestruturação do Ginásio Pernambucano transcendeu a reforma estrutural do prédio, uma vez que também era preciso que “o Ginásio voltasse a oferecer uma educação de qualidade depois de um longo período de declínio” (ICE, 2015a, p. 5). Para isso, o ICE propôs uma reforma pedagógica que “resgatasse o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano durante décadas (ICE, 2015a, p.5).

²⁵ Magalhães possui carreira profissional na Royal Philips Electronics é membro fundador do Movimento Todos pela Educação e Membro do Conselho Internacional do World Fund for Education e atualmente, além de presidir o ICE e o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) (ICE, 2022).

Como ponto de partida para essa reforma pedagógica, o ICE concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO, que visava “desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude” (ICE, 2015a, p. 8). Ou seja, o ICE passou a propor um “novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio, restituindo o seu poder de referência como parte de um processo amplo de desenvolvimento da educação em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil” (ICE, 2015a, p. 09).

Neste aspecto já é possível encontrar indícios da influência neoliberal, pois, como observou Michetti (2019, p. 312), “ao endossar o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social, o ICE ressalta a ideia de ‘demandas’ e ‘exigências’” do mercado. Do mesmo modo, Bernadi et.al. (2018) destaca que

A classe empresarial se apropria do discurso desenvolvido pelos movimentos sociais em defesa da escola pública gratuita e de qualidade e “propõe que a solução está no mercado e não na gestão democrática e na construção participativa de alternativas”. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 37).

Neste sentido, é preciso ficar atento as entrelinhas do que é narrado pelo ICE no contexto do seu surgimento, pois, o que é descrito como um “acaso”, começa a se revelar, no entender desta tese, como um “caso” com uma “causa” muito bem planejada pelos seus idealizadores e pelas empresas privadas apoiadoras que tratam a educação pública como mais um mercado de expansão do seu capital.

O caso

O “acaso” transformou-se num “caso” que vislumbrava uma “causa” muito maior: desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude (ICE, 2022).

[...]

A causa

O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida [...] (ICE, 2022).

E foi então a partir desse projeto de revitalização do Ginásio Pernambucano que surgiu o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação enquanto pessoa jurídica de direito privado, cuja matriz é inscrita no CNPJ nº 05.364.274/0001-83, que se identifica como uma Organização Social (OS) sem fins econômicos e possui como atividade principal o Ensino Médio.

Importante destacar que o ICE surgiu com a proposta de assumir junto com o poder público a corresponsabilidade pela Educação, tendo em vista uma suposta incapacidade do poder público em aumentar os padrões de qualidade da educação, pois, segundo o ICE (2015a)

O Brasil é um país dotado de peculiaridades. Legisladores que nada entendem de educação criam leis com matérias obrigatórias quando menos de 10% dos estudantes que terminam o Ensino Médio sabem o fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (ICE, 2015a, p. 07).

Desse modo, o ICE acaba concebendo ineficiência do Estado como o principal obstáculo para o desafio da educação pública no País, como visto no livreto institucional do ICE (ICE, 2008): “[...] é fruto de uma constatação: a de que o poder público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o ensino médio” (p. 27). Desse modo, justificado pelo discurso da “incapacidade estatal” de gerir a educação, o ICE, apoiado por seus parceiros, visa “Influenciar o setor público a atuar de maneira efetiva nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e, definitivamente, atuando de maneira eficaz no enfrentamento deste quadro” (ICE, 2015a, p. 08).

Como destaca Santiago (2014), essa relação entre setor público e privado para a implantação de uma política pública, transmite a ideia de reconfiguração do Estado para adequá-lo às novas demandas da sociedade, mais precisamente a parcela da sociedade que é detentora dos meios de produção. Para tanto, se produz um discurso no sentido de mostrar que o tempo em que o Estado, sozinho, se encarregava das políticas educacionais, faz parte do passado. Nessa perspectiva, como afirmam, Adrião e Pinheiro (2012)

[...] o aumento da eficiência do Estado resultaria da introdução de mecanismos da gestão privada em seu funcionamento, uma vez que nem todas as ações do Estado podem ou devem ser transformadas em mercadoria. Para estes casos, especialmente identificados com as esferas da educação básica, da saúde e da assistência, a pauta da reforma previa basicamente três estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública (premiação por desempenho); a transformação de instituições estatais em uma modalidade de instituição privada sem fins lucrativos inaugurando uma esfera “pública não estatal” financiada pelo Estado e gerida privadamente, e a terceira correspondendo à transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço estatal em geral também financiado pelo Estado. (ADRIÃO E PINHEIRO, 2012, p.580).

Neste sentido, também é importante refletirmos sobre os escritos de Harvey (2011) quando afirma que o capital global, por estar sendo cada vez menos absorvido pela produção, busca novos setores para o investimento através de uma onda de privatização sob a justificativa

de ineficiência do Estado. No mesmo sentido, Girotto (2017), ao discutir esse movimento na educação pública assevera

[...] ser cada vez maior o interesse de grupos econômicos de dominar o discurso sobre o que deve ser a educação pública no país, pensado em seus conteúdos, práticas e formas de gestão. Daí a retórica do Banco Mundial, do Todos pela Educação e da Fundação Lehman que, dizendo-se profundamente preocupados com o futuro da educação pública no país, querem, de fato, garantir o avanço do capital sobre essa nova fronteira de valorização (GIROTTTO, 2017, p. 436).

Outro elemento que contribuiu para que o ICE ampliasse o seu espaço de atuação foi o fato de que na época da reforma do Ginásio Pernambucano (em meados dos anos 2000) o Estado de Pernambuco tinha Jarbas Vasconcelos como governador e José Mendonça Filho, como vice. Tal fato, como bem lembra Souza (2021), gera efeitos até hoje pois, José Mendonça Filho, se tornou ministro da educação do governo de Michel Temer (2016-2018), contribuiu para a aprovação da reforma do Ensino Médio e, conseqüentemente, “abriu espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil, afinal, essa OS já havia implantado esse modelo no Pernambuco há mais de uma década” (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4267).

Neste sentido, Carvalho e Rodrigues (2019) pontuam que a Reforma do Ensino Médio, na realidade, foi mais uma forma de institucionalização que serviu de base para a ampliação do modelo educacional do ICE. Os autores destacam alguns elementos que apontam para isso, como por exemplo, dois anos antes da aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2014, o ICE tinha uma meta denominada Visão 2014 (ICE, 20--), cujo objetivo era expandir o modelo de gestão e pedagógico para as demais escolas da rede estadual de Pernambuco e dos diversos estados da federação, conforme podemos observar a baixo:

VISÃO

ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, **transformando estas práticas em políticas públicas.**

MISSÃO

Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos:

Uma CAUSA: o ensino público de qualidade

Uma MARCA: a corresponsabilidade

Um DESAFIO: a criação de novos desenhos Institucionais (ICE, 20--, p. 07, grifo nosso).

Coincidentemente (ou não), também em 2014, o ensino de tempo integral passou a ser meta do atual PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014), que visa ampliar a jornada de ensino para pelo menos 50% das escolas no país até 2024. Outros fatos também reforçam a ideia da participação do ICE no processo de elaboração de documentos normativos como por exemplo, em entrevista à Revista Profissão Mestre, em 2012, o presidente do ICE, Marcos Antônio Magalhães já anunciava as ideias que em muito se assemelham à atual Reforma do Ensino Médio. Quando questionado sobre as experiências diferentes de ensino médio ao longo do mundo, disse ele:

Hoje aqui no Brasil tem a escola técnica ou essa escola maluca que o garoto tem que estudar Filosofia, Sociologia, Musica, Cultura Afro-Brasileira e daqui a pouco é Meio Ambiente; isso são temas. Você pode estudar filosofia, mas você não precisa ter como obrigatória a disciplina para aquele negócio. Você tem que ter isso como matérias eletivas. Você deixa um espaço na grade curricular que tenha um leque de eletivas. E o que você foca? Língua portuguesa mais uma língua estrangeira ou duas (de preferência Espanhol e Inglês), matemática, física, química e biologia, essas têm que ser obrigatórias. História e Geografia? Gente, eu estudei durante 7 anos no ensino fundamental, de novo? [...] (MAGALHÃES, 2012).

Todos esses fatos nos dão indícios de que “quando o discurso se estabelece como norma, que esse modelo educacional tende a crescer no país” (CARVALHO e RODRIGUES, 2019, p. 4268). Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio, que também ampliou a jornada de tempo do ensino médio, possivelmente já estava idealizada pelos atores que integram o ICE e seus mantenedores. O que nos leva a entender o motivo dessa nova legislação ter sido efetivada tão rapidamente após a escalada de Michel Temer ao poder em 2016.

Inegavelmente, ao assumir o modelo da escola integral, como sendo referência para a educação do país, a Reforma do Ensino Médio acabou por ampliar a demanda aos serviços do ICE em diversas nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, em diversos estados da federação. Isso fez com que o ICE necessitasse ampliar sua rede de apoiadores e parceiros que são classificados pelo próprio Instituto em três categorias, como podemos observar no quadro a baixo:

TABELA 5 - Apoiadores e parceiros do ICE

Parceiros estratégicos	Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande
Parceiros técnicos	o Instituto Qualidade no Ensino - IQE e STEM-Brasil - subsidiária do World Fund for Education

Parceiros investidores	Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, o Espírito Santo em Ação, o Itaú BBA, a Fiat-Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia social, a E M S
-------------------------------	---

Fonte: <https://icebrasil.org.br/>. Acessado em: 09.12.2022.

Como podemos observar, os parceiros e apoiadores do ICE possuem origens distintas, no entanto, concordamos com Souza (2018) que os objetivos desses mesmo parceiros são comuns, pois enxergam a educação como um mercado em expansão visando não apenas aumentar o seu capital, como também “infundir seu ideário de gestão e de formação ideológica na máquina estatal, principalmente nas escolas públicas, por onde os processos de construção hegemônica junto às novas gerações tem maior potencial” (SOUZA, 2018, p. 106).

Além destas entidades, o ICE conseguiu financiamento do Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (ICE, 2022) e parcerias com diversas Secretarias Estaduais de Educação de diversos Estados e com Secretarias de Educação de alguns Municípios, sendo, contudo, reconhecido em cada Estado com um nome diferente. No estado da Paraíba é chamado de escola cidadã integral, em Pernambuco é a escola da escolha, e assim por diante. Em relação a abrangência, em 2022, a atuação do ICE nas redes públicas de educação do País já alcançava 956.800 estudantes, 67.000 educadores e 2.400 escolas públicas (ICE, 2022), conforme podemos observar na figura a baixo:

FIGURA 1 - Mapa de atuação do ICE

Mapa de Atuação

Localização de escolas atendidas pelo ICE



Fonte: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acessado em 09.12.2022

Vê-se, portanto, que em mais de 20 anos desde o início da sua atuação em Pernambuco, o ICE ampliou significativamente sua atuação no país, atingindo os Estados de todas as cinco regiões brasileiras e implantando seu modelo de educação de tempo integral denominado “Escola da Escolha”. Assim, conforme observamos até aqui, vimos que o ICE expandiu sua rede de atuação a partir de uma estratégia territorial interessante uma vez que, sua influência atinge tanto o empresariado brasileiro quanto a classe política dominante.

E é desse modo, conforme pontua Carvalho e Rodrigues (2019) que o Instituto vem conseguindo articulações políticas em diferentes níveis de governo que resultam em transformações significativas no cotidiano das escolas, através da propagação do seu modelo Escola da Escolha a partir de parcerias público-privadas firmadas com governos de diversos Estados e Municípios brasileiros.

Essa parceria entre o setor privado e o setor público para a oferta de políticas educacionais, é chamada pelo ICE de “corresponsabilidade”, conforme podemos observar na figura a seguir que ilustra como os sujeitos e as instituições envolvidos no processo de implantação colaboram com essa ideia de corresponsabilidade

FIGURA 2 - Representação da corresponsabilidade com a atuação da proposta pedagógica

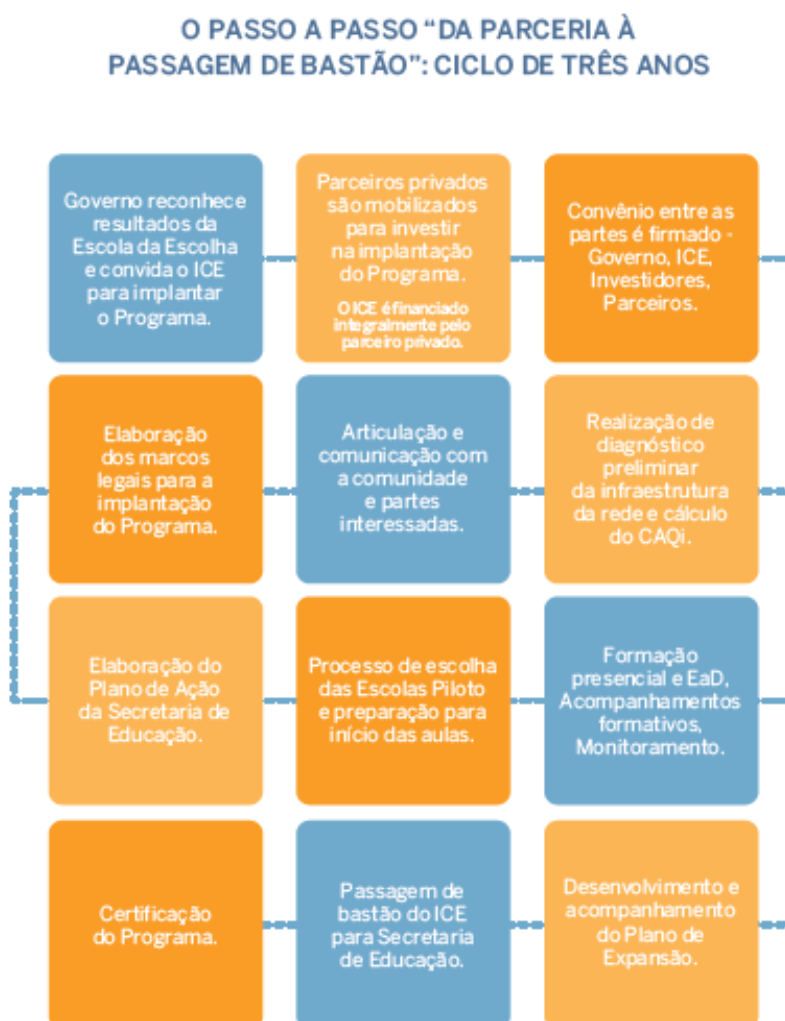


Fonte: Livroto institucional do ICE (s.d., p. 05).

Vemos, portanto, que o ICE busca o fortalecimento de uma visão participativa da sociedade civil por meio de diversas formas de organização por meio de parcerias e favoreceram a ampliação da comunicação entre a sociedade civil e o poder público. Segundo o ICE (2015a), “foi essa compreensão da sociedade civil e a geração de perspectivas em torno do conceito de corresponsabilidade social que ampliou os espaços de atuação que, até então, eram percebidos como de única responsabilidade da esfera estatal” (ICE, 2015a, p. 06).

A figura a seguir demonstra que a parceria de corresponsabilidade funciona de forma que o ICE fica responsável pela “articulação de fundações empresariais, não cobrando nada do Estado e pela execução do modelo pedagógico e a avaliação de algumas escolas” (CARVALHO e RODRIGUES, 2019, p. 4269). Essa parceria do ICE com os estados dura um ciclo de três anos, como ilustra o Fluxograma 1, que apresenta o que o Instituto chama de “passo a passo ‘da parceira à passagem do bastão’: ciclo de três anos”

FIGURA 3 - Fluxograma do Ciclo de três anos da parceria com o ICE



Fonte: Livreto institucional do ICE (s.d., p. 08).

No entanto, é preciso chamar atenção que, dentro dessa equação de corresponsabilidade social que envolve a comunidade escolar, a iniciativa privada e o poder público, o papel do Estado fica colocado em segundo plano, pois, como destaca Peroni (2020),

A atuação de institutos privados ocorre em um contexto no qual o Estado repassa para o público não estatal a execução das políticas sociais, onde o governo evita a prestação direta de serviços, fugindo do que a teoria neoliberal crítica como monopólio do estado na execução de políticas (PERONI, 2020, p. 05).

Ou seja, apesar da ideia de corresponsabilidade propagada pelo ICE, onde, teoricamente, todos os atores envolvidos seriam corresponsáveis pela implantação e

desenvolvimento da política educacional baseada no modelo Escola da Escolha, a parceria firmada entre os Estados (como é o caso da Paraíba) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para a implementação de escolas em tempo integral, faz com que o Estado acabe atrelando a elaboração e execução da sua política pública educacional às diretrizes oriundas da consultoria privada, conforme podemos observar na figura a seguir:

FIGURA 4 - Operacionalização do Modelo Escola da Escolha

Como fazemos

O Modelo da Escola da Escolha é operacionalizado pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar: equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral.



Fonte: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acessado em 09.12.2022

Assim, na realidade, o Estado acaba não desempenhando um papel de protagonista, como quer fazer crer essa ideia de corresponsabilidade, mas sim de coadjuvante, um mero operacionalizador do modelo “Escola da Escolha” idealizado unicamente pelo ICE, como está descrito na imagem acima. Em relação a essa gerência do setor privado nas políticas educacionais dos Estados, concordamos com Santiago (2014) que, do ponto de vista da intencionalidade, visa

Adequar a formação escolar básica do perfil do trabalhador requerido com as novas demandas das relações capitalistas de produção, ou seja, um trabalhador mais adaptativo, com mais conhecimentos gerais, com menos especialização e habilidades específicas, com maior atenção às atitudes e com capacidade de iniciativa e decisão (SANTIAGO, 2014, p. 146).

E já do ponto de vista intencional, não seria demasiado inferir que o controle tanto da ‘gestão’ escolar, quanto do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e

conteúdo), são aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo, pois, conforme o ICE (2015a).

A atividade produtiva passa a depender cada vez mais do uso de conhecimentos e exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (ICE, 2015a, p. 15).

No caderno 03 que trata da tecnologia de gestão educacional (ICE, 2015c) o próprio ICE dispõe que a educação precisa adotar mecanismos da seara empresarial, ao dispor que

Como em qualquer atividade empreendedora, a educação pública contemporânea requer dos seus protagonistas uma atenção voltada ao planejamento das atividades, caracterizado pela sistematização de processos, de forma a garantir ao ciclo educativo técnicas de coordenação e controle, extensivos às iniciativas pedagógicas e administrativas das escolas e/ou Secretarias de Educação (ICE, 2015c, p. 42).

Desse modo, vemos que os indícios observados no levantamento bibliográfico do ICE aponta para uma influência neoliberal na atuação do Instituto. No próximo tópico, iremos analisar o modelo Escola da Escolha e o seu modelo pedagógico e de gestão, que são as bases constitutivas do modelo educacional do ICE, buscando identificar os fundamentos deste modelo e sua relação com a racionalidade neoliberal.

4.2. O Modelo Escola da Escolha

A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e que hoje atende ao ensino fundamental e médio. O Modelo Escola da Escolha foi desenvolvido como proposta de uma nova escola que busca introduzir

Inovações em conteúdo (sobre o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), em método (sobre como ensinar) e em gestão (sobre conduzir processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida)” (ICE, 2015a, p. 13).

Importante pontuar que o modelo Escola da Escolha está alinhado à Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) que é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Segundo Rodrigues e Honorato (2020), esse cenário legal acaba contribuindo para uma “suposta necessidade” da adoção do Modelo educacional do ICE, uma vez que “a

Escola da Escolha é operacionalizado a partir da ampliação da jornada de toda a comunidade (alunos, professores, técnicos, gestores) no ambiente escolar, de modo a viabilizar o projeto de educação integral” (ICE, 2015c).

Este é, portanto, a base legal que dá sustentação ao modelo Escola da Escolha do ICE. Quanto ao marco conceitual e filosófico que o ICE elegeu como base para a concepção da Escola da Escolha, ao analisar o caderno 02 que trata da concepção das bases pedagógicas do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015b), observa-se que o ICE elegeu como bases para a sua concepção a visão de homem e de sociedade presentes no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996) onde afirma que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), e no Artigo 3º da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – Garantir o desenvolvimento nacional;

III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Segundo o próprio Instituto, esses artigos foram eleitos como base para o seu modelo, pois

Trazem expressos ideais de homem e de sociedade alinhados ao ideal antropológico da educação brasileira na mesma perspectiva ambicionada pelo ICE, os mesmos preconizados por Anísio Teixeira, inspirados por John Dewey, uma das referências teóricas do Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2015b, p.28).

Do mesmo modo, conforme se observou nos documentos analisados, o modelo Escola da Escolha é apresentado como “um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros” (ICE, 2022). Ou seja, para o ICE, o seu modelo educacional é um novo recurso para a resolução dos problemas educacionais. Nesse sentido, concordamos com Laval (2004) quando afirma que

Esse culto ao “novo” na nossa sociedade, que, aparentemente é motivado pelos sentidos mais inventivos de boa vontade, na realidade, mascara os aspectos centrais, que estão situados para além do valor da novidade em si, como por exemplo, os imperativos mercadológicos da eficácia, eficiência e competitividade (LAVAL, 2004, p. 44).

Apesar de nos deparamos com essa pequena amostra que visa uma formação mais completa, veremos no decorrer deste capítulo que existe uma cultura de base orientada em função de motivos profissionais no modelo Escola da Escolha que nitidamente valoriza uma pedagogia pautada “pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza” (LAVAL, 2004, p. 46). Neste sentido, o ICE argumenta que, em um contexto de permanente mudança,

A formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, bem como determinadas competências fundamentais para se posicionar diante deste século, são pontos estratégicos para a formação econômica e social do País (ICE, 2015a, p. 18).

Sendo assim, no plano da administração escolar, a tendência passaria a ser a descentralização, que surge como uma resposta à insatisfação com a “burocracia centralizada” e a “uniformização de valores” que é justificada pelo argumento de que a transmissão de conhecimentos não cabe mais na sociedade, que é cada vez mais complexa e diversificada, assim como também, a educação representa um custo operacional elevado e não poderia ter resistência às inovações (LAVAL, 2004).

Desse modo, a palavra de ordem passaria a ser flexibilidade. Conforme Klaus e Campesato (2019), “o ensino de ‘competências’ e ‘habilidades’ parece imprescindível às escolas da atualidade e as chamadas ‘Competências para o século XXI’ tornam-se, assim, mais do que uma tendência, um imperativo” (KLAUS; CAMPESATO, 2019, p.146). Tais competências seriam aquelas que servirão as exigências do capital, tornando os sujeitos úteis, capazes de mover o mercado e gerar benefícios. Estas competências mais bem avaliadas na atualidade, cada vez mais implicam-se com as características subjetivas dos indivíduos, que instrumentalizam os sujeitos, forçando-os a funcionarem de acordo com as regras do mercado (SIBILIA, 2012; DARDOT; LAVAL, 2016).

E são justamente essas questões que, segundo o ICE (2015a), apontam para a necessidade de repensar criticamente o papel da educação e as finalidades da escola, uma vez que mudanças significativas para a educação e, por consequência, para o mundo do trabalho são identificadas pelo Instituto, como por exemplo a questão do emprego e da empregabilidade

O **conceito de emprego** que está sendo substituído pelo de trabalho autônomo, à distância, sem vínculos, realizado em casa ou “home office” e a **empregabilidade** está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a

novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe (ICE, 2015a, grifo nosso).

Assim, neste contexto de escola neoliberal, a inovação e a modernização acabam sendo temas dependentes das pressões que são exercidas sobre o sistema educativo (LAVALL, 2004). A inovação passa a ser definida como “uma norma de funcionamento para a organização escolar como para todas as instituições sejam quais forem sua natureza e seu objetivo, norma que é das empresas sobre o mercado concorrencial” (LAVALL, 2004, p. 218).

Portanto, a escola acaba se tornando a possuidora da capacidade de transformar o aluno em uma pessoa que gerencie situações de incertezas cada vez mais numerosas, seja na escola ou no futuro local de trabalho. No caderno que trata do Modelo Escola da Escolha (2015a), podemos observar alguns fragmentos que remetem a inovação e a modernização

Há a necessidade de repensar criticamente o papel social da educação e as finalidades da escola, que precisa estar cada vez mais conectada às dinâmicas da sociedade contemporânea que se expressam através do mundo do trabalho, da pesquisa, da criação, das artes, das ciências, da inventividade, da filosofia, da estética e exigem que as práticas educativas interajam com as transformações e exigências da atualidade (ICE, 2015a, p.15).

Desse modo, vemos que o ICE defende ser essencial pensar no desenvolvimento de políticas públicas que prepare os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida. Por isso, o modelo do ICE prevê três eixos fundamentais, quais sejam: a) a formação acadêmica de excelência; b) a formação para a vida; e c) a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI (ICE, 2015a). E o modelo Escola da Escolha é ilustrado de uma forma que todos os elementos supramencionados sejam visualizados no projeto de vida, conforme pode ser observado na figura a seguir:

FIGURA 5 - Representação do modelo Escola da Escolha

A CENTRALIDADE DO MODELO É O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



Fonte: disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Conforme observamos na figura acima, o Projeto de Vida do aluno, é visto como núcleo central do modelo educacional do ICE e que também é um componente da parte diversificada no Novo Ensino Médio.

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo (ICE, 2015b, p. 10).

Importante pontuar que a formação acadêmica de excelência seria aquela que não é limitada às diretrizes e ao currículo da BNCC e de outros documentos institucionais, mas que também é integrada por uma parte diversificada que assegure o enriquecimento, aprofundamento e diversificação do próprio currículo (ICE, 2015b). Já a formação para a vida é apresentada como aquela

[...] que busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage: famílias, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência e que contribuirão para a constituição de uma base sólida em sua formação (ICE, 2015b, p. 11).

Por fim, a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI, que é voltada para o desenvolvimento de competências que possam impactar os diversos domínios da vida do aluno seja no âmbito pessoal, social ou profissional. E o Projeto de Vida seria, portanto, a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências para que se compreenda condições para a construção do Projeto de Vida do estudante (ICE, 2015b).

Para o ICE, uma condição imprescindível para este posicionamento é construir um jovem que ao final da Educação Básica tenha formulado um Projeto de Vida como sendo a expressão da visão que ele constrói de si em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo (ICE, 2015b, p. 18).

Com o Projeto de Vida o ICE passa a dispor sobre a expectativa do futuro dos jovens e ocorre que um dos pilares desse futuro certamente é a vida profissional. Deste modo, trazemos que, no presente, prevalece o entendimento de que a profissionalização visa preparar o futuro trabalhador para situações adversas e para que ele possa “aprender a empresa” e não um ofício (LAVAL, 2004).

Neste sentido, a profissionalização contribui para o desenvolvimento do “empresário de si mesmo”, aquele indivíduo que tenha competências suficientes para ser uma pessoa exitosa, o qual é responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos (KLAUS; CAMPESATO, 2019). O ICE, inclusive, dispõe que

Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, que determine a necessidade da atualização constante e o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades (ICE, 2015a, p. 15).

Mas, segundo Dardot e Laval (2016), esse seria um discurso típico do neoliberalismo que vê a sociedade como uma empresa, e que, portanto, necessita de uma nova norma subjetiva para fabricar este “sujeito neoliberal, que é o sujeito empresarial, o sujeito empresa, ou ainda o empreendedor de si (p. 320). Dessa forma, os autores também pontuam que o neoliberalismo atua pela “gestão das mentes” (p.321), não somente penetra nos pensamentos dos sujeitos, mas os acompanha, orienta, estimula e educa o pensamento, destinado a conduzir certos interesses particulares. “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Deste modo, o ideal formativo do Projeto de Vida do ICE serve para enquadrar o modelo Escola da Escolha como um modelo neoliberal, visto que as competências e habilidades necessárias para agir e decidir em situações imprevistas, adquiridas por meio da formação da escola neoliberal, são o que, nesta perspectiva, torna o indivíduo útil na organização produtiva (BORINELLI e SILVA, 2020).

No entanto, segundo Borinelli e Silva (2020), o projeto de vida contribuiria para “responsabilizar o indivíduo, unicamente, pelo seu sucesso e mérito, que na prática reforçam um discurso meritocrático e as desigualdades sociais existentes” (BORINELLI e SILVA, 2020, p. 15). Sendo assim, a referida proposta serviria para mascarar as desigualdades existentes em relação aos diferentes educandos que frequentam as nossas escolas públicas brasileiras, afinal, como se pode propor que os alunos do Ensino Médio elaborem um projeto de vida a longo prazo? Essa questão poderá ser melhor analisada a partir do caderno de formação que trata do Modelo Pedagógico do Escola da Escolha que analisaremos no tópico a seguir.

4.2.1 Modelo pedagógico do ICE

Conforme Melo (1996), “currículo” é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo de sua escolaridade. E o mecanismo que dá corpo a esse currículo da Escola da Escolha é o Modelo Pedagógico do ICE que considera uma nova arquitetura curricular de acordo com as “competências exigidas neste século onde as habilidades socioemocionais tornam-se muito mais valiosas do que o ‘conhecimento desinteressado’ da escola do passado sobre o qual os estudantes não conseguem atribuir sentido nem significado” (ICE, 2015b, p. 09).

Assim, conforme podemos observar, o discurso sobre a educação difundido pelo ICE, o processo de aprendizagem deveria ter por “objetivo a aquisição de competências individuais e de ordem socioemocionais, estas últimas consideradas como fundamentais para a adaptação as mudanças impulsionadas pelas incertezas e flutuações do neoliberalismo que são características deste século” (ICE, 2015b, p. 10).

Desta maneira, podemos dizer que a escola que adota o modelo Escola da Escolha termina abandonando uma lógica de conhecimentos para adotar uma lógica de competências. Tal fato deveria despertar preocupação entre os que se preocupam com a educação pública, tendo em vista que “essa lógica da competência, que dá mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável (...), comporta um sério risco de

desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (LAVAL, 2004, p. 63).

Dando continuidade à análise do Modelo Pedagógico do ICE, também podemos observar o alinhamento entre as diretrizes das propostas curriculares do Modelo Escola da Escolha com a reforma do ensino médio.

Os desenhos curriculares adotados na Escola da Escolha atendem as diretrizes previstas no ordenamento legal brasileiro, Lei nº 9.394/96, e estruturam-se sob uma Base Nacional Curricular Comum articulada a uma Parte Diversificada, constituindo um único corpo, fundamental para assegurar o compromisso com a integralidade da ação educativa característica do Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2015b, p. 15).

O Modelo Escola da Escolha opera com currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular e uma Parte de Formação Diversificada que inclui: Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além das Práticas Educativas como o Acolhimento e a Tutoria (ICE, 2015b).

Em relação a essas metodologias do ICE, é interessante chamarmos atenção para a tutoria que, em nossa perspectiva, contribui para pensarmos implicitamente a teoria do capital humano sendo aplicada, uma vez que a estratégia de tutoria, funciona com instrumento de apoio para a construção do Projeto de Vida onde “torna possível ao estudante ampliar a visão que tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos sua própria vida” (ICE, 2015b, p. 19).

A estratégia de Tutoria adotada no Modelo Escola da Escolha é um método para efetivar uma interação pedagógica. Segundo o ICE (2015b), “tutores acompanham e se comunicam com seus estudantes de forma sistemática, planejando o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações com vistas ao desenvolvimento do Projeto de Vida, nos âmbitos pessoal, acadêmico e produtivo” (ICE, 2015b, p. 20).

No entanto, conforme Sandri e Silva (2019), a utilização da tutoria requer cuidados pois, se durante a realização da tutoria ocorrer a sobreposição do âmbito produtivo em relação aos demais, claramente este Projeto de Vida estaria voltado para agregar ao capital humano do aluno, habilidades e competências a fim de torná-lo “empregável nos mais diversos postos de trabalho que venham a ser ofertados pelo mercado de trabalho” (SANDRI, SILVA; 2019, p. 44).

Ou seja, aumentar o valor comercial deste aluno. E quando falamos em valorização comercial do indivíduo, além do capital humano, precisamos levar em consideração a

constituição da figura do aluno como o empreendedor de si. Neste viés, temos no modelo Escola da Escolha, a seguinte visão idealizadora:

Um jovem que deverá ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma (baseando-se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (ICE, 2015a, p.30).

Através do referido fragmento, observa-se que o ICE enxerga a figura do aluno como uma empresa, como o empreendedor de si, como alguém que certamente se autogovernaria pelas regras do jogo que “não precisaria de ajudas ou subvenções públicas, pois seria adaptável ao mercado concorrencial” (MICHETTI, 2019, p. 312) e, consequente, útil para os interesses privados.

Outra questão a ser levantada e que é observada por Ramos (2011) em relação à racionalidade neoliberal é que essa diversificação do currículo, ao propor uma educação alinhada com os valores do século XXI, acaba pulverizando os conhecimentos historicamente constituídos, uma vez, conforme Ramos (2011)

São utilizados de maneira instrumental e como uma espécie de estímulo programado para o alcance de determinados objetivos que devem se tornar mensuráveis (através de constantes avaliações) no processo de estandardização da instituição escolar. Assim, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

Desse modo, empenhados no desejo da formação de sujeitos produtivos e adaptáveis às incertezas no mundo do trabalho, essa arquitetura curricular do ICE, ao resgatar a lógica de competências e habilidades, acaba orientando e prescrevendo políticas que reforçam a necessidade da ampliação da jornada escolar sob o pressuposto da oferta de uma educação integral, mas que não condiz com a perspectiva emancipadora. Uma vez que o ICE considera que uma formação integral é consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado às competências cognitivas (SOUZA, 2021).

Portanto, para desenvolver esse currículo, o ICE considera a ampliação do tempo de permanência de todos (equipe escolar e estudante), uma estratégia indispensável, afinal,

Para a construção de um Projeto de Vida, a escola deve ser o lugar onde são oferecidas as condições fundamentais para a formação do estudante como uma pessoa autônoma, portanto, capaz de tomar decisões baseada nos seus conhecimentos e valores; solidária, envolvendo-se como parte da solução de problemas e competente porque reconhece que o que aprendeu a durante a educação básica, não deve ser suficiente para a execução do seu Projeto de Vida e assim, ele deve continuar aprendendo ao longo da sua vida (ICE, 2015b, p. 23).

A análise dos cadernos formativos do ICE também possibilita inferir outro conjunto de fundamentos do modelo Escola da Escolha, vejamos

O ideal formativo que se projeta no Modelo é o de um jovem que ao final da Educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha. (ICE, 2015a, p. 23).

Esse arranjo de fundamentos do modelo Escola da Escolha é denominado por Souza (2021) como “racionalidade instrumental da formação humana”. Sendo assim, temos aqui temos aqui um arranjo curricular voltado para a defesa de uma pedagogia das competências, que redimensiona o processo educativo à capacidade de uma formação continuada dos estudantes enquanto capital humano e força de trabalho capaz de se adaptar às novas exigências da realidade econômica (SOUZA, 2021). No mesmo sentido, Laval (2004) pontua que

Definida como característica individual, a categoria de competência faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão dos “recursos humanos”. Qualidade pessoal reconhecida em dado momento, não é associada a nenhum direito, não vincula o trabalhador a nenhum grupo ou história coletiva, tende a isolá-lo e a esmigalhar seu percurso profissional (LAVAL, 2004, p. 78-79).

Embora o entendimento do que se compreende por competência seja polissêmico, é perceptível o retorno da “pedagogia das competências” à gramática educativa como um mecanismo do neoliberalismo. Souza (2021) pontua que “há claramente uma preocupação dos textos oficiais, para reforçar um arranjo curricular apoiado e articulado na lógica de competências e habilidades como pressuposto para o alcance da qualidade da educação e de uma Educação Integral” (p. 121).

Ao analisarmos o modelo pedagógico do ICE observa-se que, além das competências e habilidades presentes no currículo dos componentes tradicionais, uma outra dimensão para o

desenvolvimento da totalidade e das potencialidades dos estudantes das escolas é a dimensão socioemocional. Neste sentido, Ferretti (2002) afirma

Como crítica à escola tradicional, os reformadores e seus apoiadores priorizam em seus arranjos curriculares uma educação cada vez mais voltada às dimensões socioemocionais, que garantam a formação de jovens competentes para assumir seu papel na sociedade de consumo. Tratando-se de educação média, essa dimensão se torna mais pontual, visto que há um esforço dos agentes políticos que operam tais reformas na qualificação e adaptação das juventudes para as demandas do mundo do trabalho (FERRETTI, 2002, p. 4021).

Essa proposta de educação socioemocional vem avançando de forma constante, afinal, ninguém pode negar que a dimensão emocional é central e que a educação não pode ignorá-la. No entanto, Ferretti (2002) destaca que, nessa tendência global recente, o que se chama de educação emocional é uma perspectiva específica que parece estar mais ligada à necessidade de controle dos indivíduos e do mercado do que ao desenvolvimento pleno dos sujeitos. A OCDE é uma das organizações internacionais que vem promovendo o tema nessa perspectiva:

A educação pode ajudar a aumentar o número de cidadãos motivados, engajados e responsáveis, fortalecendo as habilidades que importam. Habilidades cognitivas, como alfabetização e resolução de problemas eles são cruciais. No entanto, os jovens com uma forte base social e emoção podem prosperar melhor em um mercado de trabalho altamente dinâmico, orientado por habilidades, se perseverarem e trabalharem duro. [...] Ao combater as emoções e se adaptar às mudanças, eles também podem estar mais preparados para enfrentar as tempestades da vida, como perda de emprego, desintegração familiar, hospitalização ou vitimização (OCDE, 2016, p. 26).

Até certo ponto, pode-se dizer que essa perspectiva seria o outro lado da moeda do empreendedorismo, uma vez que, tanto as habilidades produtivas quanto as habilidades emocionais, buscam individualizar o social e responsabilizar o sujeito, ao mesmo tempo em que invisibilizam as bases econômicas e políticas da desigualdade e buscam conter as possíveis dificuldades cada vez mais evidentes para os jovens projetarem um futuro (SOUZA, 2021).

Assim, parece-nos que o controle das emoções seria também uma espécie de controle das decisões. A adaptação e a resignação parecem ser os objetivos da educação emocional, pois, como aponta Filidoro (2018), ao se entender que as emoções direcionam as decisões tanto (ou mais) do que a razão, elas se tornaram importantes, interessantes, amáveis e, sobretudo, apropriadas. Nessa perspectiva, Silva e Aleman (2019) caracterizam a educação emocional como "uma mensagem de liberdade abduzida por um quadro de dominação. [...] Não se trata mais de controlar os corpos ou controlar a vida (biopoder), agora trata-se de capturar a

subjetividade: produzir homens e mulheres empreendedores, endividados e felizes" (SILVA; ALEMAN, 2019, p. 2-3)

Segundo Martinez (2019), a gestão das emoções como mecanismo de controle visa engendrar a submissão necessária ao aumento da produtividade de um corpo individual. Sob essa pressão de atuação e sem que o sujeito perceba como proibição, coação ou sanção, qualquer expressão de crítica, desconforto ou desacordo com relação a decisões, conteúdo ou situações de trabalho em geral é inibida e caracterizada como negativa, irracional ou pessimista.

Dessa forma, é imprescindível um olhar atento e crítico a esse novo fenômeno, que nos permita compreender em que medida determinadas práticas vinculadas a essas abordagens possibilitam novas formas de disciplinamento e controle da subjetividade, e que medida essas ideias de flexibilidade e empreendedorismo tendem a individualizar o social e responsabilizar o sujeito (SOUZA, 2020).

Neste sentido, como veremos no próximo tópico, a racionalidade neoliberal trabalha em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo”, professores alunos responsáveis e empreendedores” e cabe à escola oferecer recursos e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento destas características (BALL, 2014). Sendo assim, também é importante analisarmos a relação de interdependência que existe entre os Modelos Pedagógico e de Gestão, que se alimentam mutuamente por meio dos seus princípios, conceitos, metodologias, instrumentos, e mecanismos operacionais.

4.2.2 Modelo de Gestão do ICE

Ao analisarmos o modelo pedagógico no tópico acima, o modelo de gestão do Modelo Escola da Escolha, também passou a ser um dos elementos do ICE que merece nossa atenção, uma vez que se tornou claro a relação entre o modelo pedagógico e de gestão que se coloca como a “base que oferece os mecanismos para transformar as intenções pedagógicas em efetiva ação” (ICE, 2015c, p. 05).

O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão do Escola da Escola, deverá garantir que missão, objetivos, metas, indicadores, estratégias e ações estejam alinhadas e claramente definidas em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados para que sejam medidos, avaliados e reconhecidos (ICE, 2015c, p. 05).

Vê-se, portanto que o modelo de gestão do ICE visa a obtenção de resultados através da melhoria no desempenho e qualidade, ou seja, da performatividade. Dessa forma, o que também acaba associando o modelo Escola da Escolha à noção de escola neoliberal é a gestão educacional já que o ICE coloca condições para serem ativadas na direção dos pressupostos da Escola da Escolha que exigem que certas atitudes sejam adotadas todos os envolvidos, quais sejam: “iniciativa, determinação, comprometimento, flexibilidade, abertura para o novo, respeito, delegação, autodesenvolvimento, mediação” (ICE, 2015c, p. 07).

O que se percebe, portanto, é que os interesses do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para a constituição do projeto “Escola da Escolha” parecem estar baseados em uma perspectiva da produtividade, demonstrada por resultados mensuráveis, como sinônimos de qualidade do serviço público. Mais do que uma mera transcrição, são concepções de gestão marcadamente gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista que mascaram o poder exterior para obter uma adesão a um poder invisível, em que esse indivíduo se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que é feito (LAVAL, 2004).

O Modelo de Gestão do ICE, denominado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), é pautado no princípio da educação pelo trabalho, descrita no caderno do ICE como:

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias. Por esta razão, este princípio tem a condição de mobilizar a escola para o futuro, assegurando ao mesmo tempo a sua sobrevivência, a sua expansão e a sua sustentabilidade (ICE, 2015, p. 16).

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que é o nome dado ao modelo de gestão do ICE, também nos permite observar de forma mais clara a incidência de práticas empresariais dentro do ambiente escolar pois, conforme o próprio ICE expõe, “com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos” (ICE, 2015c, p.7).

Assim, o ICE apresenta a TGE como uma solução para os problemas enfrentados pelas escolas, à qual é moldada em convicções do mercado. O próprio ICE expõe que serão adotadas práticas que normalmente não são comuns ao ambiente escolar, visto que a TGE “requer que todos os profissionais que compõem a equipe escolar adotem posturas e atitudes que, geralmente, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas” (ICE, 2015c, p. 10).

A Tecnologia de Gestão Educacional apoia-se em princípios, conceitos e instrumentos, para integrar tecnologias educacionais e contribuir decisivamente na formação plena do educando. A TGE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para **entender, aceitar e praticar** seus postulados. Portanto, mais do que um método de gestão, é necessária uma internalização dos fundamentos da TGE (ICE, 2015c, p. 11 grifo nosso).

Assim, a adoção da TGE é movida pela determinação em construir um novo paradigma para a gestão escolar, criando a condição para que o modelo de gestão “sirva” ao modelo pedagógico, implicando em processos que necessariamente levarão a escola a gerar os resultados comprometidos com a visão do ICE. Neste sentido, também podemos afirmar que esse modelo de gestão do ICE é proposto a partir do paradigma de uma nova gestão pública, ou seja,

Que se compromete com a mensuração de resultados e a ênfase na introdução dos paradigmas do mercado privado no âmbito da Administração Pública embora, práticas burocráticas e focadas no controle dos processos de trabalho ainda não tenham sido totalmente abandonadas nesses espaços (VIANNA, 2021).

Todavia, é importante destacar que nem sempre essas características do mundo empresarial são dispostas de forma clara já que em algumas vezes, são adotados mecanismos para tentar mascarar suas características. Gadotti (2010) dispõe que uma das faces desse tipo de gestão é o gerenciamento participativo que permite a adaptabilidade local, as descobertas de soluções originais pelas equipes pedagógicas locais e, principalmente, um consenso aceito por todas as classes de sujeitos de determinada comunidade. Afinal,

É perfeitamente suportável para a ideologia liberal ou neoliberal a ideia de que “ninguém melhor do que o interessado para saber o que é do seu interesse”, isto é, o interesse genuíno dos atores sociais determina a legitimidade de sua autodeterminação específica. O que não cabe nela é a ideia de que através do processo coletivo de deliberação abre-se um espaço potencial de possibilidades de transformação e de substituição da própria estrutura social, na medida em que ele possibilita a explicação da consciência para si (ROMÃO, 1997, p. 30).

É importante dizer que o gerenciamento participativo não pode ser confundido com a democracia, pois é possível perceber sua falta de autonomia, visto que esse modelo de gerenciamento “supostamente combate o centralismo dos programas e métodos em matéria pedagógica” (LAVAL, 2004, p. 264). Do mesmo modo, como bem colocado por Gadotti (2010), “participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e

finalidade” (p.18), o esqueleto e os objetivos já estão postos, então, dificilmente os atores da escola poderão apresentar um projeto que destoe do que é padronizado.

Conforme mostrou Peroni e Lima (2020), em alguns fragmentos dos cadernos formativos, é possível notar alguns indicativos do gerencialismo participativo no modelo Escola da Escolha, em especial, quando se tenta difundir as ideias do modelo Escola da Escolha durante o acolhimento:

O Acolhimento Diário também é momento de “recados” da gestão escolar ou dos educadores, em geral. Nele, ocorrem as celebrações das conquistas dos estudantes ou da equipe de educadores por algum resultado alcançado. Também é momento para reflexão coletiva sobre algum episódio que necessite da consideração por parte de todos (ICE, 2015c, p.12).

É no Acolhimento que todos os integrantes da equipe escolar falam sobre suas experiências profissionais e expectativas diante dos desafios do Modelo Escola da Escolha, refletindo sobre a necessidade de não apenas compreenderem do que se trata o Modelo, mas efetivamente refletindo sobre aceita-lo, assumindo a corresponsabilidade pela sua execução (ICE, 2015c, p. 13).

Verifica-se, que ambos os fragmentos se referem a ideia de aceitação do modelo, o que pode ser enquadrado em gerencialismo participativo afinal, conforme Peroni e Lima (2020), aquilo que se apresenta como aparentemente democrático pode, na essência, ser a manifestação de um gerencialismo participativo, considerando que o gerencialismo “é instrumental a um projeto de escola centrado no controle – controle do trabalho docente, controle do currículo, controle da gestão, controle dos resultados e controle dos sujeitos, incluídos seus corpos e suas mentes” (PERONI LIMA, 2020, p. 7).

Desse modo, pode-se afirmar que o ICE utiliza o gerencialismo participativo para evitar que questionamentos sobre o modelo Escola da Escolha já que, para o ICE (2015c, p. 11) a Tecnologia de Gestão Educacional “se ajusta à realidade de cada escola, respeitando suas peculiaridades, ao mesmo tempo em que direciona ações para sanar as demandas administrativas e pedagógicas identificadas”. A partir desse argumento, pode-se dizer que, a dominação, a subordinação, o comando e mesmo a autoridade tornaram-se palavras tabu. Cabe indagar, portanto, se o que se pretende não é fazer com que a comunidade escolar se aproprie das ideias apresentadas pela classe dominante e passe a responder pelo cumprimento delas?

Afinal, mesmo a iniciativa privada assumindo o controle sobre a organização e, às vezes, a execução da educação pública, no projeto neoliberal existe a intenção de exportar a responsabilidade das decisões do grupo dominante (empresários) para o Estado e para os pobres

(APPLE, 2003), como por exemplo as metas de resultado. Ou seja, se algo não funcionar, a culpa é da escola que não soube seguir o modelo corretamente. E assim, em uma perspectiva neoliberal, onde a eficácia e uma ética da análise custo-benefício são as normas dominantes, o erro não viraria dos idealizadores do modelo.

O mais trágico é que esse discurso de responsabilizar alguém pelo sucesso ou fracasso da educação acaba sendo fortalecido à medida que as famílias sustentam a ideia de que a escolarização dos jovens serve apenas para a obtenção de bons empregos. E principalmente em momentos de crises, em que apenas os mais adaptáveis conseguem se manter ativos no mercado, a responsabilidade passa a ser transferida até mesmo para o aluno já que “todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios pessoais” (APPLE, 2003, p. 44). E se a escola fracassasse no cumprimento das metas de avaliação, teríamos a retomada do Estado cumprindo o seu papel? Infelizmente não é esse o caminho apontado pelos estudos. De acordo com Borinelli e Silva (2020), um resultado não satisfatório nas avaliações de larga escala contribuem para que ocorra uma maior intervenção do privado na educação.

Na verdade, o ICE, por meio do modelo Escola da Escolha, passa a definir e monitorar o que acontece na escola. Apple (2003) já advertia que “o controle das escolas, do conhecimento e da vida diária pode ser, e é, mais sutil, pois compreende até mesmo circunstâncias aparentemente inconsequentes” (p. 13). Deste modo, temos um controle incorporado nas propostas constitutivas, nas normativas e nas práticas, de modo, inclusive a desprestigiar a autonomia dos sujeitos da escola. Em relação a esses modelos de gestão, Krawczyk (2014) faz uma crítica:

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo (KRAWCZYK, 2014, p. 33).

Sendo assim, concorda-se com Carvalho e Rodrigues (2019) que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) assume seu papel territorializador a partir do embasamentos políticos e por leis (como a Reforma do Ensino Médio); um poder simbólico, exercido através das mudanças nas estruturas das escolas (o regime integral de funcionamento);

por fim, no viés econômico, temos um conglomerado de empresas privadas, agindo a partir das influências das mesmas, interferindo diretamente na política vigente.

Observamos neste tópico, portanto, que o ICE atua em diferentes escalas (CARVALHO E RODRIGUES, 2019) que perpassam o global, na medida em que reproduz discursos globais para a educação nos países periféricos; assume também uma escala nacional, por possuir sua lógica espalhada por diversos estados da federação e também por manter relações com as políticas nacionais para a educação; em escala regional, sobretudo no Nordeste, cuja atuação vai além do chão da escola e chega às secretarias de educação, como foi o caso da Paraíba, que analisaremos no próximo tópico.

4.3 O ICE e sua atuação na Paraíba

Buscando entender como se deu essa aproximação entre o ICE e o Governo da Paraíba, realizamos, primeiramente, um levantamento de notícias sobre essa aproximação em sites governamentais e em sites da imprensa local que estão listados no quadro a seguir:

TABELA 6 - Notícias encontradas

DATA DA REPORTAGEM	TÍTULO	LINK DE ACESSO
17/04/2015	Ricardo conhece Programa Modelo ICE de Escola em Tempo Integral	http://mestresdaeducacao.pb.gov.br/index-18845.html .
10/09/2015	Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral.	https://blogdopadua.com.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/ .
17/01/2018	Ricardo se reúne com representantes de institutos que apoiam as Escolas Cidadãs Integrais	https://paraiba.pb.gov.br/noticias/ricardo-se-reune-com-representantes-de-institutos-que-apoiam-as-escolas-cidadas-integrais .
07/12/2018	Governo e gestores de educação discutem resultados das Escolas Cidadãs Integrais	https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno-diversidade/governo-e-gestores-de-educacao-discutem-resultados-das-escolas-cidadas-integrais .

Fonte: elaborado pela própria autora.

Em 2015 o Governo do Estado da Paraíba assinou um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para a implantação das escolas de tempo integral no Estado. Naquele ano, Ricardo Coutinho do PSB se reelegia para cumprir o seu segundo mandato (2015-2018) como Governador do Estado e representantes do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) visitaram a Paraíba para oferecer seus serviços e para apresentar a experiência da educação de Pernambuco que, desde 2007, já tinha a educação em tempo integral nas suas escolas (CARVALHO E HONORATO, 2020).

Como se pode observar pelas notícias que foram levantadas, não houve muita divulgação pela imprensa e nem por meio de órgãos governamentais sobre a parceria público-privada firmada para a implementação das escolas integrais na Paraíba. E esse modo “discreto” como essa parceria foi firmada aparentemente, segundo Souza (2018), revela a intensão do Governador Ricardo Coutinho (PSB/PB) em usar a reformulação da educação paraibana como uma das principais propagandas do período eleitoral 2019/2022, cujo candidato ao governo do Estado foi eleito pelo mesmo partido do então governador (PSB), seu principal cabo eleitoral e mentor das principais estratégias da campanha eleitoral e do programa governamental.

Ou seja, para além da hipótese de que este Programa de Educação Integral implantado na Paraíba possa fazer parte de uma estratégia maior de introjeção e enraizamento da racionalidade gerencial na rede estadual de ensino, como vem se discutindo nesta tese, é preciso considerar que a reforma da educação paraibana com a implementação do Programa de Educação Integral também está relacionada a disputa de poder local, uma vez que, como afirma Souza (2018),

O eventual sucesso desse Programa poderá servir como moeda de disputa e consolidação política do grupo/projeto governante, na medida em que poderá convencer ou suscitar interesses de prefeituras para que em seus municípios e/ou microrregiões do estado também sejam implantadas Escolas Integrais, de modo que estas poderão se tornar o parâmetro maior da política educacional e da atuação do governo estadual nos próximos anos (SOUZA, 2018, p. 42).

Diante deste contexto, a parceria entre o Estado da Paraíba com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para a implementação de escolas de tempo integral para o ensino médio foi confirmada em 2015, quando o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB), assinou o convênio de cooperação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e parceiros (World Fund e Instituto Sonho Grande) para a implantação da Escola Cidadã Integral e Escola Técnica Estadual Integral (BLOG DO PÁDUA, 2015). A imagem abaixo registra o momento do nascimento dessa parceria:

FIGURA 6 – Governo assina convênio para a implementação de escolas de ensino integral na Paraíba.



Fonte: blogdopadua.com.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/. Acessado em: 09.12.2022.

Assim, firmada a parceria entre o Estado da Paraíba e o ICE, foram publicados os decretos nº 36.408/2015 (PARAÍBA, 2015a) e nº 36.409/2015 (PARAÍBA, 2015b) que criaram o Programa Escola Cidadã Integral e o Programa Escola Cidadã Integral Técnica, respectivamente. E já no ano seguinte, em 2016, foram implantadas 8 (oito) Escolas Cidadãs Integrais, sendo que, desse total, quatro foram escolas novas (que seriam as monitoradas pelo ICE) e quatro escolas seriam escolhidas entre aquelas que já existiam na rede em decorrência dos baixos índices nas avaliações externas e seriam monitoradas pela Comissão Executiva de Educação Integral do Estado da Paraíba – CEEI.

A implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba que iniciou em 2016, ainda no governo de Ricardo Coutinho (PSB), teve continuidade na atual administração do governador João Azevêdo (PSB) e, apesar das controvérsias, tem se caracterizado de fato como a principal política educacional do Estado na busca do cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e da Meta 5 do PEE/PB 2015-2015 (PARAÍBA, 2015).

Foi neste contexto, a implementação das escolas de tempo integral na Paraíba se efetivou, conforme constatamos a partir da análise dos marcos legais que regem a educação integral no Estado da Paraíba e estão listados no quadro a seguir:

TABELA 7 - Marcos legais da implantação da Educação Integral na rede estadual da Paraíba.

Legislação	Data	O que propõe e/objetivo
LEI Nº 10.488	23 DE JUNHO DE 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025) e dá outras providências.
DECRETO Nº 36.408	30 DE NOVEMBRO DE 2015	Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
DECRETO Nº 36.409	30 DE NOVEMBRO DE 2015	Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 267	07 DE FEVEREIRO DE 2018.	Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
LEI Nº 11.100/2018	12 de abril de 2018	Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
LEI Nº 11.314/2019	12 de abril de 2019	Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral.

Fonte: Pesquisa documental da legislação estadual existente.

Destaque-se que a legislação federal, conforme foi mostrada neste trabalho é ampla e dá suporte para a criação e execução do projeto de educação integral implantado na Paraíba. Por exemplo, a meta 5 do Plano Estadual da Educação da Paraíba para o decênio 2015/2015 é correspondente à meta 6 do PNE 2014/2014, e determina que o Estado deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (PARAÍBA, 2015a, p. 44). Neste sentido, já em 2015, ano que entrou em vigor o Plano Estadual de Educação o decênio 2015/2025, a Paraíba era

O Estado que se mostrava mais próximo dos 25% da meta brasileira, pois os dados revelavam que enquanto o Brasil, até 2024, precisava aumentar as matrículas na educação básica, que compreende o ensino infantil, fundamental e médio em 11,8%, a Paraíba estava apenas a 3,8% para atingir a citada meta”²⁶ (PARAÍBA, 2015a, p. 41).

No entanto, apesar da diferença mínima para atingir a meta, o texto do Plano Estadual de Educação (PARAÍBA, 2015a), destaca que ainda existiam desafios para atingir determinada meta:

O Estado está diante de uma situação desafiadora, especialmente porque as escolas públicas existentes não foram projetadas nem construídas para atender a educação em tempo integral. Por isso, é essencial que o Estado invista, com a colaboração da União, em reformas, ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, salas de leitura, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como material didático e formação de professores, gestores e técnicos pedagógicos (PARAÍBA, 2015, p. 42).

Visando então alcançar o objetivo de atingir a meta, o Estado buscou parcerias, tanto com o Governo Federal, quanto com instituições privadas, como foi o caso do ICE, na busca por ampliar o número de matrículas da rede estadual nas escolas de tempo integral. Coincidentemente ou não, no mesmo ano de aprovação do PEE/PB para o decênio 2015/2025, o Estado da Paraíba firmou parceria com o ICE para a implementação do programa de educação integral na Paraíba.

O Programa de Educação Integral da Paraíba, conforme já mencionado neste trabalho, foi então institucionalizado em 2015 por meio dos decretos Nº 36.408 (PARAÍBA, 2015b) e Nº 36.409 (PARAÍBA, 2015c) e, posteriormente, em 2018, a Medida Provisória nº 267 (PARAÍBA, 2018a), revogou esses decretos que criavam as Escolas Cidadãs Integrais e criou o Programa de Educação Integral, composto pelas Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS, além de instituir o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI e dar outras providências.

Na sequência, o texto da referida Medida Provisória foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba em 06 de abril de 2018 e convertida em lei sob o número 11.100/2018, de autoria do Poder Executivo (PARAÍBA, 2018b). Dessa forma, o Programa de Educação Integral da Paraíba que antes era um Programa de Governo passou a ser uma Política de Estado. Em 2019, a lei 11.100/2018 (PARAÍBA, 2018), que cria o programa de educação

²⁶ Considerando toda a rede de ensino paraibana, que envolve a rede pública (estadual e municipal) e a rede privada.

integral, foi alterada pelo Poder Executivo através da Lei nº 11.314/2019 (PARAÍBA, 2019), passando a vigorar com a seguinte redação:

LEI Nº 11.314 DE 11 DE ABRIL DE 2019.

AUTORIA: PODER EXECUTIVO

Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral.

[...]

Art. 2º Os dispositivos a seguir enumerados da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, passam a vigorar com as seguintes redações:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado da Paraíba, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionado à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual, composto por:

I - Escola Cidadã Integral – ECI;

II - Escola Cidadã Integral Técnica – ECIT;

III - Escola Cidadã Integral Socioeducativas – ECIS;

IV - Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem – CRIA; e.

Art. 2º Podem ser aplicadas ao Programa de Educação Integral todas as etapas de ensino e modalidades previstas nos regulamentos que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional.

[...] (PARAÍBA, 2019, p. 1, grifo nosso)

Vimos então que com a alteração da lei estadual em 2019, o Programa de Educação Integral passa agora a ser composto por todas as etapas de ensino e modalidades estabelecidas na educação nacional: o fundamental II (do 5º ao 9º ano) a ser ofertado juntamente com o ensino médio nas escolas cidadãs integrais e a educação de jovens e adultos a ser ofertado nas escolas cidadãs integrais socioeducativas, que são dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, além de criar o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem – CRIA, que é um modelo de escola integral voltada para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Dando continuidade à análise do texto da lei, observa-se que todos os modelos de escola que compõem o Programa de Educação Integral da Paraíba possuem com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum. Ao modelo de escola que oferta o ensino técnico acrescenta-se o conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização. E ao modelo das escolas socioeducativas, acrescenta-se a parte pedagógica conteúdos voltados para a ressocialização dos indivíduos (PARAÍBA, 2018).

Ao analisar a Lei nº 11.314/2019 (PARAÍBA, 2019), também se observa que o objetivo do Programa de Educação Integral da Paraíba é “[...] planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionado à melhoria da oferta e qualidade do

ensino na Rede Pública Estadual.” (PARAÍBA, 2019, p. 1). A ementa da Lei nº 11.314/2019 também alterou os objetivos gerais e específicos do Programa, quais sejam:

São objetivos das escolas que compõem o Programa de Educação Integral:

I – Objetivos gerais:

- a) ofertar ensino integral para todas as etapas de ensino da educação básica;
- b) formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- c) desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- d) conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individuais e sociais; e,
- e) proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional.

II – Objetivos específicos da ECI, ECIT e ECIS:

- a) desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- b) 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;
- c) 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 e da Ciência e Tecnologia; e,
- d) 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, grifo nosso).

Como estratégia para que as escolas alcancem esses objetivos, o art. 4º da lei supracitada organiza o currículo em seu espaço/tempo no período escolar integral, nos turnos da manhã e da tarde, que corresponde a “[...] 9 (nove) aulas, de 50 (cinquenta) minutos cada, e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia, na ECI, ECIT e ECIS; e período escolar diário composto por 7 (sete) aulas, de 60 (sessenta) minutos cada, e jornada de 7 (sete) horas por dia no CRIA.” (PARAÍBA, 2019, p. 2).

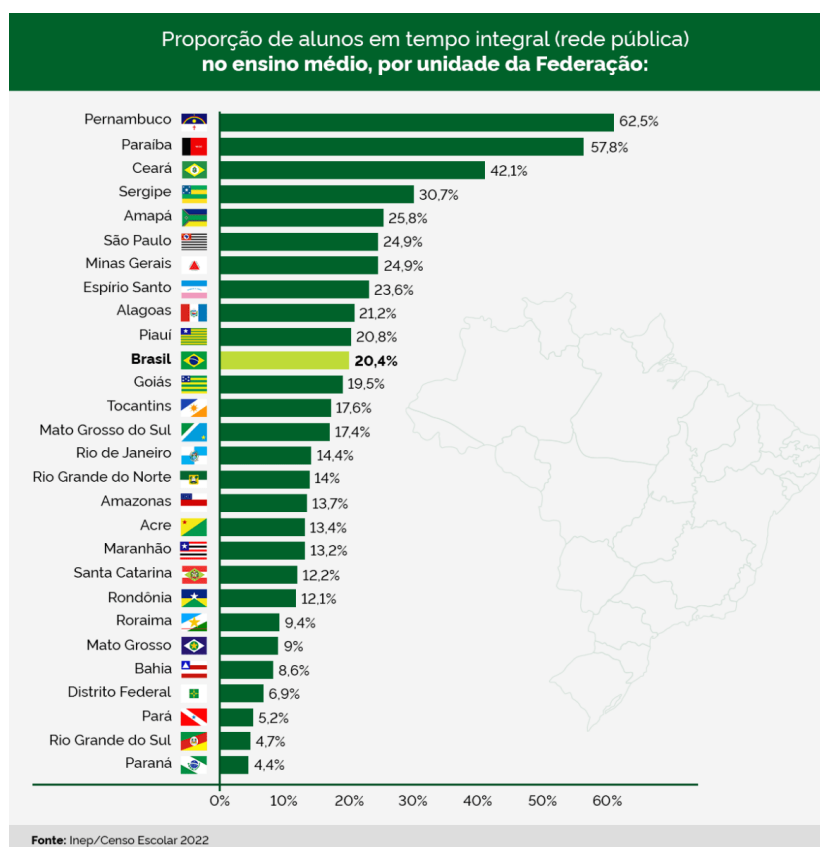
Nessa mesma direção, o art. 5 (PARAÍBA, 2019), trata do Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI) e institui uma carga horária semanal diurna de 40 horas para professores, diretores e coordenadores pedagógicos e administrativos em todas as instituições que fazem parte do programa, com exceção de professores contratados em regime especial para lecionar nos cursos técnico, profissionalizante e/ou componentes da parte diversificada do currículo. A carga horária dos professores é organizada de forma que cumpram 28 horas em sala de aula ou em atividades multidisciplinares e 12 horas dedicadas a estudos e planejamento (RODRIGUES e HONORATO, 2020).

Pois bem, esse cenário legal nos mostra que a expansão das escolas integrais na rede estadual da Paraíba. A primeira expansão do modelo se deu em 2017, quando saltou de oito para 33 escolas, em 2018, o número passou para 100 escolas em tempo integral. Já em 2022, a

Paraíba passou a ser o 2º estado brasileiro com o maior percentual de alunos matriculados no ensino médio na modalidade integral na rede pública de ensino.

GRÁFICO 03

Evolução das matrículas em tempo integral no Brasil



Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba>. Acessado em: 18/03/2023

De acordo com o Censo Escolar 2022, na Paraíba, são 56.943 alunos matriculados no ensino médio integral, o que corresponde a 57,8% dos estudantes que se enquadram nessa categoria. No ranking nacional, o estado fica atrás apenas de Pernambuco, que tem um percentual de 62,5%. O índice paraibano é quase o triplo do brasileiro, de 20,4%. Os dados são do Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), baseados nos resultados finais da primeira etapa do Censo Escolar 2022. E em toda a Paraíba, conforme a Secretaria Estadual de Educação, existem 302 Escola Cidadãs Integrais, sendo que 152 delas também oferecem ensino técnico, distribuídas pelos municípios paraibanos (REPORTAGEM G1, 2023).

A Paraíba segue ampliando o Programa de Educação Integral. Em 2022 foi divulgado que o Estado terá a primeira escola cidadã de tempo integral funcionando dentro do sistema prisional brasileiro. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Graciliano Ramos” que tem sede na Penitenciária Sílvio Porto, em João Pessoa, bairro de Mangabeira, foi a escolhida para este projeto piloto e inédito em prisões (PARAÍBA, 2022).

Outro fato que é interessante mencionar é em relação aos critérios de escolha das escolas que devem receber a jornada de tempo integral. O Governo do Estado da Paraíba determinou que um dos critérios a ser adotado é que as escolas devam estar localizadas em regiões com elevado índice de violência. Sendo assim, a partir da primeira expansão, em 2017, um dos indicadores utilizados para a seleção de novas escolas foi o indicador de Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI), da pasta da Segurança Pública.

Rodrigues e Honorato (2020) destacam que inicialmente o ICE se opôs a esse critério, no entanto, aparentemente, a intenção do Governo era integrar as duas políticas para que a escola em tempo integral fosse mais um vetor de combate para a redução desses crimes, muito embora, o ensino de jornada ampliada não tenha relação direta para o combate da violência ou criminalidade.

Tal apontamento remete à discussão realizada por Paro et al. (1988), que observa a existência duas formas de olhar (uma que defende e outra que se contrapõe) ao papel do Ensino em Tempo Integral enquanto política pública. Conforme Paro et al. (1988), os que consideram o Ensino de Tempo Integral uma proposta eficaz ressalta a importância de resolver o problema inerente ao menor abandonado e situações de vulnerabilidade social nas quais crianças e jovens se inserem, bem como possibilitar que disponham de um espaço de convívio e aprendizagem diária que os retire das ruas e da ociosidade.

Soma-se a esse argumento em defesa da Educação Integral, a consideração de que quatro horas de estudo são insuficientes para propiciar uma aprendizagem de qualidade que contemple os conteúdos considerados essenciais à aprendizagem. Verifica-se, portanto, o predomínio do caráter social inerente a tal concepção e transfere-se para a escola a responsabilidade de atender outras demandas relativas à vida dos educandos, além do processo de ensino e aprendizagem que lhe cabe, propriamente (PARO et.al., 1988).

Já do lado daqueles que argumentam contrários a tal modelo de Educação Integral, discute-se o caráter excessivamente assistencial que tais iniciativas tenderiam a assumir e o fato de que, nas condições em que o ensino vem sendo ofertado na sociedade atual, a garantia de uma educação de qualidade já é algo longe de se vislumbrar. Desse modo, segundo Paro et. al. (1988), seria necessário, primeiro, garantir uma boa educação nos moldes e modalidades em

que a mesma já é ofertada para, depois, se falar em ampliar o ensino para o período integral e oferecer um contingente mais amplo de atividades.

Diante desses dissensos sobre o caráter que deve ter a política de educação integral, nota-se que na realidade as políticas são resultado de “embates e compromissos” (BOWE, BALL e GOLD, 1992) que se estabelecem e configuram-se não só a partir de uma postura política do Estado, mas também dos resultados do jogo de poder determinado pelos conflitos e interesses de atores sociais (governamentais e não governamentais) que disputam o próprio Estado a partir de interesses variados e comumente distintos. Ou seja, essa não é uma relação simples, uma vez que,

As políticas públicas, resultam de atividades políticas em sociedades complexas onde os conflitos são inevitáveis, uma vez que os atores sociais que produzem a política, além de interesses diferentes, possuem recursos desiguais, o que dá acesso a fontes materiais e simbólicas de poder que colocam em vantagem indivíduos e grupos que têm mais condições de mobilizar a sociedade (SOUZA, 2015, p. 43).

Por isso, diante desse contexto de embate, as decisões sobre políticas públicas acabam sendo tomadas por meio de uma ação política que se torna a forma mais adequada de resolver conflitos, já que política pública “é por excelência uma ação coletiva com meios e fins previstos, e que requer aceitação de decisões, as quais adquirem um caráter impositivo na medida em que são expressões do poder público” (SOUZA, 2015, p. 63).

Porém, essa forma de tomada de decisão acaba fazendo com que a população não participe diretamente do processo de construção das políticas públicas. No entanto, em se tratando de políticas públicas, a voz dos beneficiários tem de ser ouvida, seja na elaboração, na implementação ou na avaliação dos resultados dessas políticas, afinal, “mais do que oferecer ‘serviços’ sociais, as ações públicas, articuladas com a demanda da sociedade, devem voltar-se para a construção dos direitos sociais” (MELLO, 1991, p. 12).

Sendo assim, partindo do princípio que a implementação de uma política pública se dá em um campo de disputa de diversos atores sociais com inúmeros percalços, na Paraíba não aconteceu diferente com a implementação do Programa de Educação Integral. Diante da divulgação e anúncio da implementação do programa pelo Governo do Estado, várias manifestações da comunidade escolar começaram a surgir logo nos primeiros anos de implementação das escolas integrais. Em 2016, conforme noticiado pela imprensa local, no

primeiro ano da implementação das Escolas Cidadãs Integrais, uma escola da cidade de João Pessoa que recebeu o projeto perdeu 91,6% dos seus alunos²⁷.

Como foi noticiado, a escola que antes contava com 600 alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), quando passou a adotar o ensino integral teve apenas 50 alunos matriculados formando três turmas, uma de cada série do ensino médio e parte dos professores também pediram transferência.

O motivo da evasão se deu porque os pais dos estudantes informaram que os filhos não poderiam continuar na escola, uma vez que a mesma passou a ser de tempo integral, pois os estudantes tinham outras atividades em outro turno, ou trabalhavam para ajudar no sustento de casa. Do mesmo modo, parte dos professores também não puderam permanecer na escola por já terem aula em outras unidades. Conforme alegaram, a bolsa de R\$ 1.000,00 sobre o vencimento básico oferecida pelo Estado pela dedicação exclusiva de 40 horas semanais era insuficiente e, por isso, precisavam trabalhar em mais de uma escola para completar a renda mensal (LEITE, 2019).

Possivelmente, foi por não considerar os determinantes socioeconômico-culturais dos estudantes e as estruturas materiais das escolas públicas, que o Programa de Educação em Tempo Integral foi implementado com um reduzido número de alunos matriculados e com um alto índice de evasão, O que se tornou um problema para o Estado durante processo de transição do ensino regular para o ensino em tempo integral (LEITE, 2019).

Do mesmo modo, as demandas sociais e culturais e das necessidades pedagógicas dos jovens acabam sendo silenciadas a partir da imposição de práticas e princípios de uma racionalidade neoliberal com fins de formação dos estudantes das escolas públicas para o mercado de trabalho (SILVA, 2016). Através dos estudos de Charlot (2013) compreendemos que a escola, de um modo geral, tem como tradição a busca pelo isolamento em relação à sociedade, ocasionado pela percepção de que as práticas sociais cotidianas e extraescolares se constituem por valores e princípios que podem colaborar com o desenvolvimento de uma personalidade destoante do projeto social em vigor que se deseja implantar com o discurso de mercado que situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador.

No entanto, concorda-se com Leite (2019) que colocar o jovem em uma situação onde seja preciso escolher entre trabalho ou estudo parece um equívoco na medida em que há

²⁷Em João Pessoa, escola implanta tempo integral e perde 90% dos seus alunos. Disponível em: http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/noticia/166574_em-joao-pessoa-escola-implanta-tempo-integral-e-perde-90-porcento-de-seus-alunos. Acessado em: 01/11/2016.

determinações relativas ao contexto social desses estudantes, sendo relevante que a educação de todos os jovens contribua para ampliar suas oportunidades e não as restringir ou conformá-lhes ao que um contexto social excludente lhes parece reservar. Outro problema recorrente apresentado nas manifestações era o fato das escolas que iriam receber o ensino integral não terem estrutura física para comportar os alunos em tempo integral

FIGURA 7 - Protesto dos estudantes

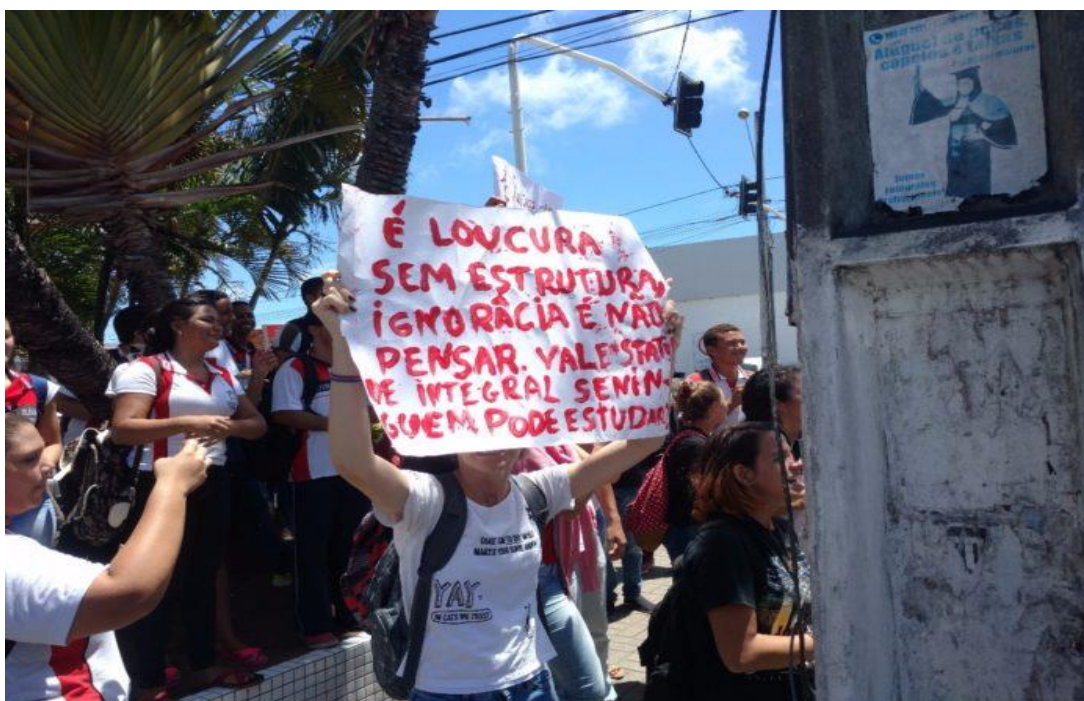


Foto: Luís Andrade/Portal Correio

E por falta de estrutura física, precisariam sair da escola cerca de 1.300 alunos, pois a escola integral só iria oferecer 500 vagas que seriam preenchidas pelos alunos que passarem em um teste de seleção que será realizado.

A escola é grande, mas tem estrutura para suportar o ensino regular, ou seja, manhã e tarde. Se for integral, não vai comportar, e muitos alunos vão ter que sair de lá. Não tem como suportar 1800 alunos de manhã. Se tornar integral, vão sair 1300. Os que querem ficar vão ter que fazer uma prova. Os professores também vão ter que sair, pois têm vários que trabalham no outro turno, assim como vários alunos (Relato de aluna da rede pública. Fonte: LEITE, 2019, p. 73).

Um dos alunos que estavam no protesto realizado no dia 17 de novembro de 2017 na Praça dos Três Poderes, em frente ao Palácio do Governador em João Pessoa, relatou a um jornal local:

Quando o governador assina por decreto a criação das escolas integrais sem discutir com a sociedade, a gente acha que isso é um equívoco, e um equívoco muito grande. É importante que se faça esse debate (Relato de aluno em entrevista concedida ao site Mais PB).²⁸

Diante de tais fatos, coadunamos com Silva (2016) ao afirmar que, “ao eliminar a participação política e pedagógica da comunidade em que residem os estudantes, elimina-se também a possibilidade de criação de práticas políticas necessárias ao ambiente escolar e à formação dos jovens” (p. 87). Outra aluna ouvida durante o protesto, se referiu à escola cidadã integral como a escola da exclusão:

A escola ainda não apresenta estrutura, como ginásio, banheiros para tomar banho, alimentação, salas de descanso, sala de laboratório, entre outras coisas para poder se tornar uma escola integral. Além disso, dos 650 alunos que a escola possui, cerca de 330 devem sair. Eu mesmo vou ter que sair da escola porque faço, no horário oposto às aulas, curso do Pronatec, como muitos dos meus colegas que trabalham e outros que fazem outros tipos de cursos. Eles vão ter que sair da escola. **O Governo, que deveria fazer uma escola de inclusão está fazendo uma escola de exclusão.** Muitos pais que não gastavam com a passagem dos filhos para irem para escola, porque ela era próxima de casa, agora vão ter que dar dinheiro para que os filhos possam pegar ônibus para chegarem a outras escolas (grifo nosso, relato de aluna da rede estadual em entrevista ao jornal Paraíba Hoje)²⁹

Pois bem, diante desses relatos, pode-se dizer que, aparentemente, o interesse dos sujeitos da escola não foi considerado, fazendo com que a comunidade escolar fosse expropriada de seu direito de estudar e trabalhar no ambiente de origem. A iniciativa do ensino de tempo integral, em nome da nova educação para os jovens paraibanos, causou suas primeiras vítimas, expulsando a comunidade local.

Com isso, pode-se dizer que as manifestações que ocorreram nos primeiros anos de implantação do ensino de tempo integral na Paraíba, chamaram a atenção para o fato de que a educação de tempo integral necessita ser pensada em face de estar sendo implantada em um contexto perpassado por situações excludentes, que precisam ser superadas e não reforçadas por políticas que pretendem formar cidadãos.

A partir deste contexto, podemos inferir que é necessário a perspectiva da Educação Integral para o ensino médio, rearticulando-a ao contexto social vigente sob uma concepção

²⁸ Estudantes questionam escola cidadã integral. Fonte: <http://www.maispb.com.br/237524/estudantes-seopoem-ao-projeto-de-escola-cidada-integral-e-cobram-melhorias-na-educacao.html>. Acessado: 15/01/2018

²⁹ Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba. Fonte: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-viceu-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05/01/2018

mais ampla e crítica. Para isso, faz-se necessário que os cidadãos, que de alguma forma são excluídos do processo decisório, tenham acesso à esfera pública política, para tomada de decisão coletiva no que concerne decidir autonomamente sobre a própria vida (LEITE, 2019).

Como vimos anteriormente, a Educação Integral, vista de uma perspectiva emancipatória, deve estar comprometida com a transformação das condições de vida do público a quem se destina e, para tanto, precisa olhar para o seu contexto como ponto de partida para o desenvolvimento de reflexões que permitam aos jovens, mais do que adaptarem-se ao contexto vigente, modificarem as condições excludentes que perpassam seu cotidiano e atuar como protagonistas de mudanças que tornem essa sociedade melhor (VIANNA, 2021).

É certo, que a educação é um dos poucos recursos que as crianças pobres contam para ascenderem socialmente e não só por motivos diretamente pedagógicos, mas também pelo atendimento a necessidades dos alunos como alimentação, atividades culturais variadas, profissionalização (no caso das escolas técnicas integrais). Assim, qualquer investimento que vise melhorar a qualidade das escolas produzirá resultados em favor desses setores da população.

No entanto, a utilização desenfreada dos mecanismos oriundos do neoliberalismo “implica necessariamente um recuo profundo da emancipação, o que certamente induzirá formas de resistência criativa no sentido da reposição do equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2019, p. 11). Sendo assim, é notório que necessitamos combater as práticas predatórias de mercado impostas pelo neoliberalismo, afinal,

O Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse. Cabe a partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado, pois este nem pode ser um senhor todo-poderoso, nem um lacaios cumpridor de ordens dos que vivem bem (FREIRE, 2001, p. 22).

A finalidade da educação e o papel que a escola deve exercer como instituição responsável por contribuir para a formação integral e emancipatória do cidadão, não deveria ser contaminado por ideias neoliberais de modo que todo o sistema educacional seja direcionado a atender aos interesses do mercado e a contribuir para a formação do sujeito eficaz. Com essa imbricação do privado no público, por mais que se fale em desenvolvimento de um indivíduo flexível, não poderíamos falar em um cidadão autônomo, visto que a autonomia aqui, seria controlada e limitada.

Neste sentido, além de analisar os documentos institucionais que constituem o modelo educacional implementado nas escolas da Paraíba, no próximo capítulo iremos verificar como

os sujeitos da escola recebem, assimilam e (re)interpretam o modelo proposto afinal, conforme Silva (2014) “o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria de elementos da cultura, faz determinadas representações dela, e produz práticas com vistas a realizar a ação educativa” (p. 03).

No nosso quinto e último capítulo, portanto, daremos ênfase ao Programa de Educação Integral da Paraíba implantado em uma escola pública na cidade de João Pessoa – PB, foco da nossa pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos e analisaremos a escola pesquisada, com ênfase à estrutura organizacional da escola, à organização curricular e de gestão empregada, bem como os sentidos produzidos pelos sujeitos em relação ao Programa de Educação Integral da Paraíba, tanto a partir da concepção dos alunos quanto dos professores, buscando verificar como a escola atua para conceber a educação em tempo integral e seus principais desafios. Também apresentaremos os dados do questionário aplicado para identificar o público alvo desta política educacional, que são os alunos, as análises das entrevistas com gestores, professores e alunos, tendo como foco os traços característicos desses sujeitos empreendedores de si.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA: CONHECENDO E ANALISANDO O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

5.1 Caracterização da escola pesquisada

O lócus da nossa pesquisa é a Escola Cidadã Integral Técnica Pastor João Pereira Gomes. Fundada em 17 de agosto de 2015, ainda no governo Ricardo Coutinho do PSB (2012-2018), esta instituição foi a primeira escola da rede estadual da Paraíba a oferecer o ensino médio técnico em tempo integral dentro do Programa das Escolas Cidadãs Integrais, implantado pelo Governo do Estado em parceria com institutos ICE, Natura e Sonho Grande (LEITE, 2019).

A fim de ter uma perspectiva mais abrangente do nosso campo de estudo, os dados coletados durante a pesquisa de campo para a caracterização da escola pesquisada, foram agrupados em subtópicos, assim, a seguir, iremos apresentar aspectos referentes à rotina da escola, aos recursos espaciais, materiais, à equipe docente, à proposta pedagógica, além disso, serão expostas as visões da comunidade escolar sobre a escola de tempo integral. A análise e interpretação desses dados coletados tem o objetivo de verificar como a escola cidadã integral atua no uso do tempo e dos espaços no desdobramento dessa vivência em tempo ampliado na socialização dos alunos para a formação do sujeito neoliberal.

A seguir, daremos início a nossa análise a partir da localização que a escola está situada, uma vez que concordamos com Peregrino (2008) que a escola é determinada pelas relações que estabelece com a localidade, com as políticas que delimitam a direção das ações em seu interior e, finalmente, pelas relações que estabelece com sua população usuária. Por isso, faz-se importante analisarmos as características socioeconômicas do bairro onde a escola está situada, principalmente no sentido de contextualizar, de maneira territorializada, a política educacional de educação em tempo integral.

5.1.1 O bairro

A Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) analisada nesta pesquisa fica localizada na Av. Hilton Souto Maior, no bairro de Mangabeira, zona sul da cidade de João Pessoa. O bairro, fundado em 1980, é subdividido em oito partes, numeradas do I ao VIII, em uma área territorial

de 1.069 hectares. Devido ao seu porte geográfico e sua infraestrutura, o bairro de Mangabeira se assemelha as grandes cidades do Estado da Paraíba. Mangabeira é hoje palco de grande crescimento econômico e social da Capital (PORTAL MANGABEIRA, 2023).

A potencialidade política e econômica do bairro também se explica pelo número de habitantes. Mangabeira possui uma população de 75,9 mil habitantes, como aponta o censo realizado pelo IBGE em 2010, que corresponde a 10,5% da população da capital paraibana. Segundo Santos Júnior et. al. (2013), tal aspecto pode estar relacionado com o fato de que o bairro atua como um polo de atração e centralidade na região, provocando o mesmo perfil de quantitativos populacionais elevados em bairros limítrofes que utilizam as oportunidades urbanas oferecidas pelo bairro de Mangabeira, tais como comércio variado e a ampla gama de serviços (PORTAL MANGABEIRA, 2023).

Apesar de todas essas características sociais, geográficas e econômicas que favorecem o bairro, os dados analisados no trabalho de Santos Júnior et. al. (2013), mostram que Mangabeira abriga um percentual elevado de pessoas com baixa renda (0 a >2 salários) na cidade de João Pessoa o que configura um percentual de 87,3 % da sua população com baixa renda. Já o percentual das pessoas que não possuem renda varia entre 43,8 %. Tais dados nos confrontam com a existência de uma desigualdade regional dentro da própria cidade.

Pois bem, nesse bairro de grandes dimensões marcado por uma forte desigualdade social, urge intervenções e políticas públicas sociais com foco na distribuição equitativa direcionadas ao combate dos fatores que provocam a vulnerabilidade social de grande parcela de seus habitantes (SANTOS JÚNIOR et. al., 2013). Há de se registrar que houve avanços nas últimas décadas, embora ainda insuficientes, para inclusão social da população. Um exemplo é o próprio Programa de Educação Integral da Paraíba, onde as escolas que adotam o ensino médio em tempo integral são escolhidas, prioritariamente, com base no critério de estarem localizadas nas regiões de maior vulnerabilidade social, de acordo com o Mapa da Violência da Secretaria e Segurança Pública do Estado da Paraíba (LEITE, 2019).

Essa estratégia do governo estadual está em conformidade com o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) que nas estratégias da sua meta 6, de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, estabelece: “instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

Assim, podemos dizer que a implementação das escolas de tempo integral em áreas de maior vulnerabilidade social pode ser vista como o enfrentamento de um problema público que

não necessariamente está associado a melhoria da qualidade da educação básica, afinal, conforme Vitor Paro (1988), há uma série de problemas sociais que podem justificar a formulação da ampliação da jornada escolar, que não estejam diretamente ligados a questões pedagógicas.

Ou seja, conforme foi discutido ao longo desta tese, os sentidos relacionados à educação são resultado de um processo histórico que varia conforme o contexto político, social, cultural e econômico, assim como as próprias concepções e sentidos dados à educação integral e a escola de tempo integral que, no decorrer da história da educação brasileira, como vimos, há uma profusão de definições.

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Ou seja, o mesmo sofreu mudanças em sua definição, o qual tende a ser compatibilizado com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Esta última traz, de maneira processual, a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (CAVALIERE, 2007).

Cavaliere (2007) indica que a ampliação do tempo de permanência na escola foi justificada de diferentes maneiras:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Neste sentido, outra compreensão que podemos extrair do contexto analisado, talvez mais comum e corriqueira relacionada ao tempo escolar, é de que a escola de tempo integral teria por função tirar a criança e o jovem da rua. Essa visão do tempo escolar, amplamente difundida, carrega consigo dois vieses, um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciamentos, lugar de “adultos” e suas malícias; e um segundo, de que as crianças e os jovens das camadas populares precisam ser monitorados e socializados pela instituição escolar para que não “caiam” no mundo do crime, para que a infância e a juventude pobre sejam “institucionalizadas” (RAMALHO, 2017, p. 49).

E foi justamente essa finalidade que se destacou no discurso do então Ministro da Educação, Mendonça Filho, quando da aprovação da Lei de Reforma do Ensino Médio em 2017, de que a finalidade da reforma era a de promover a “ressocialização” dos jovens que

estavam “excluídos do mercado, marginalizados ou sendo presa fácil para as drogas” aliada à necessidade de acesso à educação para o desenvolvimento econômico, entendido por ele como uma relação direta para a superação das mazelas sociais nacionais.

A postura do ex-ministro da Educação nos revela que a reforma do Ensino Médio além de ter uma intencionalidade de garantir ao jovem a inserção no mercado de trabalho, a outra visão da educação integral seria de cunho assistencialista, que estabelece uma relação sinonímia com a ampliação da permanência dos jovens na instituição escolar como garantia única de afastá-los da criminalidade e drogas, ao passo que aproxima de uma educação considerada integral.

No entanto, é preciso pontuar que, apesar da proteção e cuidado serem elementos importantes, as escolas que adotam uma postura assistencialista, acabam desperdiçando experiências ao secundarizar seus objetivos de oferecer instrumentos e conhecimentos para a superação dessas realidades. Pensando nesse sentido, do ponto de vista socioeconômico, a importância da educação integral é tanto maior quanto mais acentuado for o grau de vulnerabilidade da população. No entanto, seria viável ao menos que as políticas públicas de educação fossem apoiadas por outras políticas sociais, como políticas de saúde e assistência social. A implementação concomitante destes tipos de políticas públicas visaria atenuar as carências dos alunos e minimizar a influência do nível socioeconômico no desempenho escolar (SETÚBAL, 2010).

E já que estamos discutindo sobre o público atendido pela escola de tempo integral, passemos agora para o próximo tópico onde caracterizamos e analisamos o público atendido pela ECIT.

5.1.2 Caracterização da comunidade escolar

A escola onde realizamos nossa pesquisa conta com 538 matrículas em tempo integral. Segundo o Plano de Ação (2019) da escola pesquisada, nos últimos anos houve um aumento significativo da procura de novas vagas, chegando a mais de 750 candidatos em 2019, tendo havido a necessidade de a Secretaria de Educação do Estado aumentar a oferta de vagas. A escola em questão oferta o ensino médio em concomitância com o ensino técnico através da oferta de dois cursos: cozinha, no eixo “turismo, hospitalidade e lazer” e vendas, no eixo “gestão e negócios”, sendo ao total 12 turmas: 4 turmas de primeiro ano (2 de gastronomia e 2 de vendas), 4 turmas de segundo ano (2 de gastronomia e 2 de vendas) e 4 turmas de terceiro ano (2 de gastronomia e 2 de vendas) (PLANO DE AÇÃO, 2019).

Diante de toda essa procura que excede o número de vagas ofertadas, os estudantes do primeiro ano passaram por uma seleção cujos critérios são estabelecidos por um formulário disponibilizado pela secretaria de educação na plataforma ParaíbaEduca (PARAÍBA, 2022).

Figura 8 – Edital de chamada pública para matrícula escolar nº 048/2022

6 DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO

6.1 O processo seletivo simplificado deverá ser aplicado somente para as escolas nas quais seja identificada a alta demanda.

6.1.1 Será considerada escola com alta demanda aquelas com ocupação superior a 80% das vagas disponibilizadas para estudantes veteranos, para o ano letivo de 2023 .

6.2 A classificação no processo seletivo simplificado deverá obedecer os seguintes critérios:

I. Média em Língua Portuguesa;

II. Média de Matemática;

III. Menor distância da residência do candidato até a escola;

IV. Menor idade.

6.3 O processo seletivo simplificado será realizado pela própria escola no momento de validação das novas matrículas solicitadas. Para tanto, deverão ser considerados apenas os dados disponíveis no processo de Cadastro Escolar e os critérios indicados neste edital.

6.4 Para esta Chamada Pública fica autorizada a realização de processos seletivos simplificados com critérios próprios apenas para as escolas CEEEA Sesquicentenário, Colégio da Polícia Militar “Estudante Rebeca Cristina Alves Simões” (CPM), Centro de Tecnologia - Inotech, Hotel Escola Bruxaxá e Escola de Arte, Tecnologia e Economia Criativa.

Fonte: https://drive.google.com/drive/folders/1j4Qi_G7ixrV6BBc9GXOCuP3-UyWKeXb. Acessado em 05.10.2023

O fato de fazer com que os alunos passem por uma seleção para poder estudar na escola faz com que se transfira educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, como afirma Gentili

É nesse marco que se conceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor (GENTILI).

Vemos então que a educação passa a ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar). Ou seja, o sistema passa a ser excludente ao situar a Educação na esfera do mercado ao invés de pertencer ao conjunto de direitos

inalienáveis dos seres humanos. A mercantilização da Educação, limita o acesso ao ensino de qualidade àqueles que têm condições socioeconômicas privilegiadas.

Para saber mais em relação ao público atendido pela escola ECIT, aplicamos um questionário³⁰ com o objetivo de traçar o perfil/características dos alunos, uma vez que julgamos necessário identificar quem eles eram, quantos anos tinham, onde moravam e como vivenciavam/experenciavam a escola de jornada ampliada. Por isso, os dados coletados foram organizados levando em consideração: idade, raça, gênero, trabalho, moradia e renda familiar.

No critério idade, verificamos que os alunos da escola pesquisada ingressam no ensino médio até os 14 anos e 58% estão concluindo o Ensino Médio até os 17 anos o que está de acordo com a legislação brasileira que estipula a faixa etária do Ensino Médio seja dos 14 aos 17 anos. Em relação ao gênero, 48% dos estudantes se identificaram como sendo do sexo feminino e 49% do sexo masculino, o que pode demonstrar um relativo equilíbrio sobre a organização das turmas no que se refere à questão de gênero.

Com relação à moradia, 65% dos estudantes da escola informaram que moram com os pais, 25% moram com a mãe e ninguém mencionou morar com os avós ou outros. Já em relação a distribuição geográfica da moradia dos alunos, segundo informações constantes no Plano de Ação da ECIT (2019), continua tendo como região majoritária os bairros de Mangabeira e Bancários, tendo aumentado também a participação de bairros como Valentina de Figueredo, José Américo e Cristo, bem como da cidade do Conde.

Quanto à renda familiar, 69% dos estudantes declararam que fica entre 1 e 3 salários mínimos, para 13% a realidade financeira de sua família está abaixo de 1 salário mínimo e para 9%, essa realidade se encontra entre 4 e 6 salários mínimos. Em relação a cor e raça, 32% dos alunos que responderam ao questionário se autodeclararam da cor branca, 18% pretos, 46% pardos e 3% amarelo. Outra informação que os dados revelam é de que 22 % dos estudantes da ECIT são filhos de mães que fizeram curso superior. Em se tratando da situação de trabalho, 3% dos estudantes da ECIT afirmaram que trabalham nos finais de semana ou em dias da semana à noite.

Na caracterização sobre a origem escolar dos estudantes desde a Educação Infantil, os dados demonstram que de acordo com os estudantes, apenas 2% não cursaram a Educação Infantil; 72% cursaram em rede privada e 15% estudaram na rede pública. No segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 73% da ECIT estudaram na rede privada. No Ensino

³⁰ O roteiro questionário/diagnóstico consta no Apêndice F deste trabalho.

Fundamental Anos Finais, a situação se repete pois, 46% dos estudantes da Escola declararam que estudaram em rede pública e 31% em ambas as redes.

É possível inferir por esses dados que os sujeitos da pesquisa façam parte de uma estratificação da classe trabalhadora que, com dificuldade e aperto financeiro, consegue favorecer um tempo de educação integral aos filhos, uma vez que, estes não trabalham, têm idades entre 15 e 17 anos, estão concluindo o Ensino Médio dentro da faixa etária adequada e legalmente estabelecida, moram com os pais, não são casados e não têm filhos, condições que os favorecem ainda mais. Tal contexto também demonstra que as famílias de baixa renda dos bairros mais pobres e periféricos da cidade talvez vejam na escola pública de tempo integral a oportunidade de oferecer gratuitamente aos filhos aquilo que acreditam ser importante e que muitas vezes não tiveram acesso na infância.

Para finalizar esse tópico que trata da comunidade escolar, é importante caracterizar a equipe de docentes da escola. Segundo o Plano de Ação (2019) conta com 21 professores da Base Nacional Comum Curricular, sendo que quase 10 destes entraram para a equipe no ano de 2020, por ocasião do concurso público ocorrido ano de 2018, e quatro professores da área técnica. Ressaltamos que a maioria dos professores foram escolhidos por meio de um processo seletivo e qualificados com cursos de capacitação voltados para o modelo da escola, assim como também a equipe gestora (que passou pela seleção ocorrida no ano de 2019).

Ainda no tocante aos professores da escola, de acordo com informações dos Indicadores Educacionais do INEP (2022), 85,5% possuem Licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona, 3,4% Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica, 2,8% Licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em disciplina diferente daquela que leciona e 8,3 % sem formação superior.

Pois bem, até aqui mostramos a partir da realidade concreta da escola analisada, que o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. E essa característica dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de lidar com ele de forma meramente burocrática ou administrativa, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações.

Mas outra concepção presente nas propostas do Programa de Educação Integral da Paraíba tem foco no desempenho escolar e na tentativa de retirar as crianças e adolescentes do “limbo” da reprovação e da evasão, revelando uma preocupação por recuperar e melhorar o rendimento das crianças e dos jovens que fracassam na escola, que coincidem com as crianças

e jovens negros, indígenas, camponeses, da periferia. Segundo os autores, “a matriz que informa esta concepção é a da eficácia, que se configura em uma “pedagogia de resultados”, construídas com parâmetros de avaliações e metas a serem alcançadas em relação aos índices do IDEB” (RAMALHO et. al., 2017, p. 54).

Por isso, no próximo tópico iremos analisar os indicadores educacionais da escola pesquisada, extraídos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB que atribuem valor estatístico à qualidade do ensino e são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo, dessa forma, para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

5.1.3 Indicadores

O IDEB, é um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma, portanto, é de útil serventia para ajudar o pesquisador a interpretar a realidade que quer estudar (JANNUZZI, 2009). Importante destacar que os números do IDEB são formulados com base no desempenho dos estudantes nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em comparação com as taxas de aprovação do Censo Escolar. A seguir, observamos os indicadores da escola analisada, extraídos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2022.

TABELA 8 - Indicadores da ECIT.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (ENSINO MÉDIO – rede estadual) de 2022 (IDEB)			
Brasil	Nordeste	Paraíba	ECIT
3,9	3,8	3,9	5,2

Fonte: IDEB, 2022.

Os dados acima mostram que o Ideb da escola estudada obteve média de 5,2, maior do que a média do Município, Estado e União. Importante observar que a nota do Estado também ficou acima da média do Nordeste e da média nacional. Mas essa pedagogia de resultados, segundo Ramalho et. al. (2017) tem uma lógica simples: o MEC cria os instrumentos

avaliativos, propõe as metas, e as escolas se adequam às exigências e às demandas educacionais. A qualidade passa então a ser vista pelos resultados e não pelos processos, os alunos são considerados produtos e não sujeitos com identidades próprias. E a ampliação do tempo passa a servir como tempo de reforço para garantir estas metas e resultados.

Neste sentido, Arroyo (2015) pontua que ao vincular os sujeitos à melhoria de desempenho escolar, a escola de tempo integral retoma uma imagem segregadora e inferiorizante sobre os sujeitos, uma vez que, a ampliação do tempo escolar, apesar de promover uma mudança nos sistemas de ensino, não necessariamente seria capaz de efetivar e ofertar uma Educação Integral, já que ao reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Neste sentido, concordamos com Arroyo (2012) que a educação integral em tempo integral não pode significar apenas mais tempo para treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias para ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem ou de redução a políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. Em contraponto, o autor defende que

Os espaços de educar, ensinar, aprender não se separem dos espaços de vida. Devendo eles, ao contrário, e de maneira coerente à esta concepção, estar atrelados às políticas de diminuição da pobreza, da fome e da proteção ao ser humano (ARROYO, 2012, p. 37).

Assim, a perspectiva desta tese é de ver a ampliação da jornada escolar como um direito social, não apenas de proteção e cuidado, mas também de acesso aos conhecimentos científicos e de sua democratização, uma vez que, em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLÉRC; MOLL, 2012).

Sendo assim, destaque-se que não é possível haver uma associação automática, o aumento do tempo escolar tem explicado grandes diferenças em relação ao desempenho dos alunos. Concordamos com Cavaliere (2007), que não é apenas aumentar o tempo do estudante na escola, mas oferecer qualidade durante o período que o estudante se encontra em seu interior,

em relação as várias dimensões de análise da realidade escolar, tais como o tamanho da escola, a turma, professor, gestão e recursos.

Diante disto, para a efetivação de uma concepção de Escola de Tempo Integral que ofereça uma Educação Integral é necessária uma reorganização não apenas dos tempos e sua compreensão, como também a construção de um espaço que propicie as atividades complementares em um currículo integrado, articulado com as demandas dos estudantes, professores e comunidade escolar. No próximo tópico iremos analisar as informações a respeito da infraestrutura, equipamentos, dependências da escola pois, de igual importância para a garantia e manutenção da aprendizagem dos alunos é necessário ter oportunidade de acesso a recursos e processos escolares de qualidade.

5.1.4 Infraestrutura, equipamentos e dependências

A infraestrutura escolar tem sido amplamente debatida como um dos fatores intraescolares que, juntamente com a condição socioeconômica (fator extraescolar), mais podem estar relacionados com o desempenho dos alunos (NETO, et.al., 2013). Segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos.

Nesse sentido, de acordo com Neto e colaboradores (2013), analisando a infraestrutura escolar é possível realizar estudos com os fatores associados ao desempenho, pois a realidade das escolas parece ser um retrato preciso do seu nível socioeconômico do que o nível socioeconômico médio dos alunos que a frequentam. Estudos também demonstram que as condições físicas e o ambiente da escola são variáveis que impactam no desempenho escolar em todas as regiões brasileiras, e que há uma forte correlação entre infraestrutura e nível socioeconômico.

Assim, iremos agora analisar a infraestrutura, equipamentos e dependências da escola pesquisada, uma vez que consideramos esses fatores com um potencial explicativo sobre o desempenho dos alunos. Segundo informações do censo escolar de 2022, a ECIT possui a seguinte infraestrutura básica que observamos na tabela a baixo:

TABELA 09 - Infraestrutura, equipamentos e dependências da ECIT

Infraestrutura	Equipamentos	Dependências
Sanitário com Acessibilidade	Acesso à internet	Biblioteca
Alimentação fornecida	Banda larga	Laboratório de ciências
Água filtrada	Computadores para uso dos alunos	Laboratório de informática
Sanitário dentro da escola	Computadores administrativos	Pátio descoberto
Água tratada (rede pública)	TV	Pátio coberto
Energia Elétrica (rede pública)	Impressora	Auditório
Esgoto (Fossa)	Aparelho de som	Quadra de esportes coberta
Lixo (Joga em outra área)	Projeto multimídia (data show)	Quadra de esportes descoberta
Lixo (Outros)		Área verde
		Sala de professores
		Sala de secretaria
		Sala de diretoria
		Almoxarifado
		Refeitório
		cozinha
		11 salas de aulas utilizadas
		sala multimídia para professores
		cozinha industrial completa
		sala para o grêmio estudantil
		estacionamento

Fonte: Censo Escolar (2022)

Em relação à infraestrutura escolar, observamos que a ECIT possui o básico que permite a escolar funcionar normalmente, garantindo que os alunos consigam permanecer na escola sem comprometer o seu bem-estar quanto à higiene, iluminação e alimentação, por exemplo. De acordo com Sá e Werle (2017), a infraestrutura escolar pode exercer influência na qualidade da educação e diretamente no desempenho escolar dos alunos.

A escola, portanto, conta com os padrões mínimos de qualidade do ponto de vista do ambiente físico que viabiliza o seu funcionamento. Para Moraes (2006), os “padrões mínimos de funcionamento das escolas expressam a presença de um conjunto de insumos e condições necessários para a realização das atividades escolares - instalações físicas, equipamentos, recursos pedagógicos, recursos humanos, currículo, gerenciamento” (MORAES, 2006, p.10).

Em relação às dependências da ECIT, ressaltamos a sua capacidade para um bom funcionamento escolar. Como podemos ver no quadro abaixo a escola conta com salas capazes

de receber os estudantes, incluindo os que têm alguma deficiência física, os professores e os funcionários.

Foto 9: pátio interno da escola ECIT



Fonte: pesquisa de campo

Foto 10: anfiteatro da escola ECIT



Fonte: pesquisa de campo

Foto 11: refeitório da escola ECIT



Fonte: pesquisa de campo

Foto 12: estacionamento da escola



Fonte: pesquisa de campo

Foto 13: quadra de esportes da escola



Fonte: pesquisa de campo

Foto 14: pátio interno da escola que dá acesso as salas de aula e laboratórios



Fonte: pesquisa de campo

Foto 16: pátio interno da escola com cadeiras para descanso dos alunos.



Fonte: pesquisa de campo

Foto 16: pátio interno da escola. Visão das salas do setor administrativo (diretoria, secretaria e salas dos professores).



Fonte: pesquisa de campo.

Foto 17: no térreo ficam as salas do setor administrativo e laboratórios e no primeiro andar as salas de aula.



Fonte: pesquisa de campo.

E quanto aos equipamentos disponíveis, verificamos que a escola conta com o apoio de equipamentos eletrônicos para ajudar nos trabalhos administrativos e auxiliar no trabalho do professor. Observamos que a escola também possui computadores para os alunos o que é uma conquista da escola pública, mostrando que aos poucos a escola tem se adaptado às necessidades, exigências sociais e tecnológicas. Concordamos com Borges (2014) ao dizer que “um dos aspectos que podem interferir na qualidade do ensino está relacionado às condições de funcionamento das escolas, como adequação e conservação de seus prédios, e a disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos em quantidade e qualidade adequadas ao uso dos alunos” (BORGES, 2015a, p. 18).

Em relação a ocupação dos espaços das dependências, questionamos em nossas visitas, se os estudantes tinham acesso livremente, a gestora respondeu que os estudantes tinham acesso na medida que era desenvolvida alguma atividade pelo professor, ou seja, eles poderiam usar os espaços com a presença de um responsável adulto. Já os alunos reclamaram de usar pouco os laboratórios e espaços, afirmaram também que por eles terem aula o dia todo não sobrava

tempo para realizar atividades fora da sala de aula, ou seja, eles raramente utilizam todos os recursos que a escola dispõe. Foi nos informado também que os estudantes têm acesso quando é desenvolvida alguma atividade ou projeto pelo professor ou por algum responsável.

Conforme Sátyro e Soares (2007) a estrutura física influencia positivamente ou negativamente na didática do professor, como também na realização de projetos pedagógicos.

A infraestrutura escolar pode exercer influência sobre a qualidade na educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leituras e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO E SOARES, 2007, p. 07).

Observa-se, portanto, que a implementação do ensino em tempo integral aliada ao aumento expressivo da carga horária, demanda das instituições escolares um contexto apropriado. No entanto, implementar políticas educacionais, sobretudo de expansão da jornada escolar para o ensino médio, considerando toda essa complexidade que é o mundo da educação, é um custo elevado para a sociedade, pois são necessários recursos, foco e planejamento.

Neto e Castro (2017) ao realizar um estudo sobre a infraestrutura escolar, constatou a inexistência de um sistema educacional equitativo, uma vez que, 44,5 % das escolas possuem apenas infraestrutura elementar e que grande parte dela está na área rural e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Faz-se importante destacar que as escolas categorizadas com uma infraestrutura elementar possuem apenas elementos fundamentais para o funcionamento, como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Embora esses aspectos realmente sejam considerados elementares, nenhum deles pode ser identificado como específico do ambiente escolar e que subsidie um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Já na outra extremidade, está a escola que estamos analisando nesta pesquisa que está entre as 0,6% das escolas que apresentam uma infraestrutura avançada, isto é, que contam com uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal de ambiente educacional, o que não é realidade das escolas brasileiras e o planejamento de políticas públicas para a melhoria das condições físicas das instituições de ensino do país, identificando a infraestrutura como uma variável intraescolar com alto poder explicativo sobre o desempenho.

Isso demonstra o quanto ainda é preciso avançar para proporcionar aos estudantes um ambiente escolar com infraestrutura adequada aos propósitos da educação, especialmente a pública, de qualidade e equitativa. Reconhecer a infraestrutura como uma das variáveis de processo que melhor podem oferecer condições equitativas para que a aprendizagem ocorra

permite analisar o contexto atual da realidade brasileira de desigualdade, sobretudo para o ensino médio.

Dessa forma, analisando a breve caracterização do nosso campo de estudo, concluímos que as escolas que investigamos é privilegiada em relação às outras escolas existentes no Brasil, pois elas atendem os padrões mínimos de qualidade, apresentando estruturas físicas e recursos que possibilitam a escola funcionar normalmente, podendo receber seus estudantes, professores, gestores e funcionários sem maiores dificuldades. Já no próximo tópico, passaremos a analisar como se dá a organização curricular da escola de tempo integral analisada.

Verificamos ainda que o tempo e o espaço são elementos importantes para a criação de uma concepção escolar que tenha por objetivo ofertar Educação Integral emancipatória. Mas, para tanto, torna-se necessário, “desenvolver uma nova dinâmica pedagógica com conteúdo e temas que abordem o que é fundamental para a vida em uma sociedade direcionada pelo bem público, visando o aprofundamento dos conhecimentos, o espírito crítico e as vivências democráticas” (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 24).

Porém, conforme o caminhar desta tese, observamos que, com o agravamento das desigualdades sociais, a empregabilidade se tornava cada vez mais incerta, e neste contexto surgem as pedagogias das competências, que colocam na escola a missão de desenvolver não mais a qualificação para o trabalho mais as competências necessárias para a empregabilidade uma vez que, com a acentuação do desemprego estrutural, a garantia da empregabilidade não é mais certa.

Neste sentido, para se justificar o investimento em educação de tempo integral, a escola deve se concentrar em ensinar saberes úteis correspondentes as necessidades das empresas. Em sua ótica, segundo Laval (2004) há um apelo a favor do investimento educativo para as competências necessárias ao emprego, e por outro lado, uma campanha para a redução dos conhecimentos julgados inúteis, isto é, sem conexão com a empregabilidade.

E é a partir desta contextualização que, no próximo tópico, iremos analisar as estratégias neoliberais para a organização curricular da escola de tempo integral investigada que, conforme iremos demonstrar, não somente tendem a orientar a educação para as demandas do capital e espelhadas na organização do mercado, como também, irá se inclinar para reorganizar o interior da educação, ou seja, as escolas e salas de aula que passarão também a seguir a mesma organização dos processos do mundo do trabalho.

5.2 Organização Curricular

Currículo seria tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo de sua escolaridade (MELO, 1996). Portanto, em relação a organização curricular a escola trabalha articulada com a Base Nacional Comum Curricular em uma proposta focada em um currículo diversificado (PLANO DE AÇÃO, 2019), o que está em consonância com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996)

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).

Sob as orientações do modelo pedagógico proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015b), o planejamento e a implementação da organização curricular devem influenciar de modo efetivo o desenvolvimento da autonomia dos alunos onde, por sua vez, toda a equipe escolar deve se voltar para a constituição do projeto de vida daquele aluno, que é o eixo central de todo processo do modelo pedagógico para a formação dos educandos.

Segundo o ICE (2015b), as “competências exigidas neste século onde as habilidades socioemocionais tornam-se muito mais valiosas do que o ‘conhecimento desinteressado’ da escola do passado sobre o qual os estudantes não conseguem atribuir sentido nem significado” (p. 09). Sendo assim, nesse modelo pedagógico, em tese, a organização curricular deve estar focada no projeto de vida do aluno e as atividades dos componentes curriculares do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado devem ser articuladas.

Em relação ao núcleo básico comum, o mesmo está dividido nas disciplinas obrigatórias que são língua portuguesa, arte, educação física, inglês, matemática, física, química, biologia, história, geografia, filosofia e sociologia e seguem o currículo de referência elaborado pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba com base na BNCC (PLANO DE AÇÃO, 2019).

Os componentes curriculares que fazem parte do núcleo diversificado não devem ser considerados apêndices do currículo, mas parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e, obviamente, sua diversificação. E para que haja maior aproveitamento dos conteúdos, estes devem sempre estar articulados com as atividades implementadas na rotina escolar de relevância nessa modalidade, sendo: acolhimento, tutoria, agrupamento, nivelamento e conselho de classe participativo, por exemplo (ICE, 2015b).

Neste sentido, a parte do currículo diversificado se focaliza como desdobramento dos conteúdos do núcleo básico comum, com ofertas de aulas de

Projeto de vida, estudo orientado, disciplinas eletivas, tutoria, clubes de protagonismo, clube de estudo ativo, clube de ação social, clube de teatro, clube criatividade-arte, literaclub, clube de dança, clube aprova ENEM, clube de vôlei masculino, robótica, editora ECIT, Speaking Club, clube de vôlei feminino, clube de tecnologias e mídias, mesa redonda, clube de jornalismo, clube âncora, clube de cinema, clube Geek e clube de música (PLANO DE AÇÃO, 2019, s.p.).

Importante pontuar que, no caso específico da escola analisada, os componentes curriculares da parte diversificada, oferecem aulas voltadas para o protagonismo e empreendedorismo. Algumas das disciplinas eletivas são denominadas de “gerenciando seu sucesso”, “corpo e mente”, “inteligência artificial” e “fábrica de sonhos” (PLANO DE AÇÃO, 2019).

Esses aspectos demonstram a incorporação do discurso empresarial, tais como do aluno autônomo, competente, socialmente ativo em um contexto onde a empregabilidade se torna cada vez mais incerta e as pedagogias das competências acabam se colocando na escola com a missão de desenvolver não mais a qualificação para o trabalho, mas as competências necessárias para a empregabilidade uma vez que, com a acentuação do desemprego estrutural, a garantia da empregabilidade não é mais certa (OLIVERA, 2019).

Por isso, caberia a escola ensinar as "competências" necessárias ao sucesso, baseadas na competitividade, no individualismo e na flexibilização, isto é, ensinar habilidades que produzam um trabalhador que seja capaz de atender às demandas das empresas e não da sociedade. Assim, segundo Oliveira (2009), na concepção de educação para as competências, a escolarização é enxergada como um investimento produtivo de cunho individual e utilitarista. Todo investimento deve ser orientado a garantir ganhos monetários por meio de esforços que miram a taxa de rendimento esperada.

Neste sentido, através da qualificação e da competência, surgem as ideias de "oportunidade", "autonomia" e "segurança", ideais que vem sendo implementados pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial desde os anos 2000. Afinal, como já discutido no decorrer desta tese, a educação, para os organismos internacionais, seria a solução para prevenir problemas da expansão capitalista mediante a pobreza e a marginalidade. Daí advém o fato de que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global.

No entanto, concorda-se Hernandes (2019) que esse aligeiramento na formação dos discentes acaba servindo à lógica da empregabilidade, podendo se tornar um mero treinamento para a inserção no mercado de trabalho, principalmente para os alunos de baixa renda, empobrecendo, dessa forma, a compreensão sobre a complexidade do mundo do trabalho e do ensino médio pode possibilitar a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Dando sequência a esta análise, ao longo das observações de campo realizadas na escola ECIT, também foi possível observar o discurso materializado, com o destaque que é dado aos termos como “protagonismo”, “escola da escolha”, “projeto de vida”:

Foto 18: parede das sala de aula da escola ECIT-B decorada com a palavra “protagonismo.”



Fonte: pesquisa de campo

Foto 19: parede das sala de aula da escola ECIT-B decorada com a frase “escola da escolha.”



Fonte: pesquisa de campo

Foto 20: parede das sala de aula da escola ECIT-B decorada com a frase “projeto de vida.”



Fonte: pesquisa de campo

Interessante observar que a utilização dessa linguagem mercantilista, seja nas disciplinas eletivas, seja em todo ambiente da escola, com a profusão desses conceitos, pode ser visto, como um “disfarce” (SILVA, 2016) para conseguir o consentimento da população, pois são formuladas em contextos diretamente relacionados à economia, ao mercado e ao trabalho, desconsiderando outras urgências e necessidades sociais.

Assim, podemos observar a partir da realidade analisada que o processo de aprendizagem difundido pelo ICE na organização curricular das escolas de tempo integral da Paraíba, deveria ter por “objetivo a aquisição de competências individuais e de ordem socioemocionais, estas últimas consideradas como fundamentais para a adaptação as mudanças impulsionadas pelas incertezas e flutuações do neoliberalismo que são características deste século” (ICE, 2015b, p. 10).

Desta maneira, podemos inferir ao analisar a organização curricular que a escola de tempo integral termina abandonando uma lógica de conhecimentos para adotar uma lógica de competências. Tal fato deveria despertar preocupação entre os que se preocupam com a educação pública, tendo em vista que “essa lógica da competência, que dá mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável (...), comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (LAVAL, 2004, p. 63).

Outra questão que observamos diz respeito a racionalidade neoliberal presente na diversificação do currículo que, ao propor uma educação alinhada com os valores do século

XXI, acaba pulverizando os conhecimentos historicamente constituídos, uma vez, conforme Ramos (2011)

São utilizados de maneira instrumental e como uma espécie de estímulo programado para o alcance de determinados objetivos que devem se tornar mensuráveis (através de constantes avaliações) no processo de estandardização da instituição escolar. Assim, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

Assim, observamos que essa organização curricular e de gestão da escola de tempo integral da Paraíba atua como uma racionalidade instrumental para a formação do sujeito neoliberal, afinal, temos aqui um arranjo curricular voltado para a defesa de uma pedagogia das competências, que redimensiona o processo educativo à capacidade de uma formação continuada dos estudantes enquanto capital humano e força de trabalho capaz de se adaptar às novas exigências da realidade econômica (SOUZA, 2021).

Dentro deste contexto, também é importante compreender como a instituição organiza suas atividades e executa sua proposta pedagógica para o funcionamento em tempo integral.

Foto 21: quadro de rotinas da ECIT

D	S	T	Q	Q	S	S
		1 FERIADO DIA DO TRABALHADOR	2	3	4	5 SÁBADO SE LIGA NO ENEM
6 DOMINGO	7 ACORDAMENTO DE CAIXA	8	9	10	11	12 SÁBADO PBVEST
13 DOMINGO Dia das mães	14	15	16	17	18	19 SÁBADO PBVEST
20 DOMINGO	21	22	23	24	25	26 SÁBADO PBVEST
27 DOMINGO	28	29	30	31		

Fonte: pesquisa de campo

Observando o quadro de rotina, vemos que, no turno matutino, quando os alunos chegam à escola, são realizadas as aulas das disciplinas eletivas, orientação de estudo e aulas do projeto de vida. As aulas de orientação de estudo e projeto de vida acontecem sempre uma vez por semana, nas segundas-feiras, de modo que os professores tutores possam ajudar os

alunos a organizarem seu cronograma de estudos semanal. No horário da tarde (13:20 às 17:00) os alunos têm aulas das disciplinas regulares (língua portuguesa, matemática, história, geografia, física, química, biologia, filosofia, sociologia, inglês, espanhol).

Os alunos contam com três refeições diárias, sendo um lanche servido no meio da manhã, às 09:20, o almoço, ao meio-dia, e o lanche da tarde, às 15:00. O cardápio da escola é modificado periodicamente, apesar de sempre receber reclamações dos alunos pela qualidade da comida servida. Não é permitido aos alunos saírem para fazer refeições fora da escola, no entanto, eles podem levar para escola suas próprias refeições.

Também podemos observar na foto do quadro de avisos acima as parcerias privadas atuantes na escola ECIT, como a UniNassau, Formação Itaú e o Campus Academy, Unipê e FPB. Há também parcerias financeiras com empresas, como Casitus, Cimento Forte e São Braz. De acordo com as informações colhidas em campo, as parcerias são firmadas inicialmente a partir dos interesses advindos da empresa e/ou da Secretaria de Educação, para que estas empresas atuem na escola oferecendo cursos de formação e disciplinas, atendimento psicológico, estágios e parcerias financeiras. Entende-se que essas parcerias público-privadas buscam impor uma lógica ideológica de atendimento aos interesses das empresas, visando desenvolver nos jovens competências e habilidades para que se aproximem do mercado de trabalho.

Em relação as aulas de projeto de vida, destaque-se que ICE disponibiliza um material estruturado de aulas de projeto de vida, que trazem um conjunto robusto de referências, informações e orientações que deverão auxiliar o professor desse componente curricular, o qual tem o papel de apoiar seus alunos no momento de consolidação das suas escolhas do seu Projeto de Vida que se encerra no 3º ano do Ensino Médio, não como Projeto de Vida, mas como Pós-Médio. Mediante o trabalho do professor do Pós-Médio, este vai apresentar e discutir com seus alunos um mundo de possibilidades

Um mundo de possibilidades, aliás, os temas devem ser trabalhados de diferentes perspectivas, que incluem não só a expectativa de inserção no mundo do trabalho, mas a consideração de múltiplas oportunidades de atuação produtiva que podem variar no tempo, de acordo com as trajetórias, os desejos e as possibilidades de cada estudante, tendo em vista aquilo que foi planejado no seu Projeto de Vida no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio em Período Integral (ICE, 2015b, p. 22).

No entanto, apesar da proposta requerer que os temas sejam trabalhados a partir de diferentes perspectivas (entende-se também diferentes perspectivas metodológicas)

observamos durante a pesquisa de campo que, em se tratando do núcleo diversificado, por mais que seja uma proposta com orientações para utilizar diferenciadas estratégias pedagógicas, no sentido de tornar as aulas mais atraentes, interessantes, significativas, estas acabam ocorrendo através de exposições orais e da lousa.

Ou seja, ao mesmo tempo que o Programa de Educação Integral parece postular-se em um ‘novo’ modelo de escola voltado para o aluno, uma imprecisão ocorre no que tange à organização propriamente dita das atividades escolares, frente aos diversos problemas que a ampliação da jornada diária suscita. Foi possível observar, durante os dias que acompanhei a rotina da escola, que apesar da proposta da escola seja oferecer atividades variadas de conteúdo nos dois turnos, elas acabam se tornando repetitivas quanto à forma. Por exemplo, ao entrevistarmos uma aluna do terceiro ano ela nos relatou como acontecem as aulas do pós-médio

A gente foca na resolução de questões do ENEM... O pós-médio é uma aula de provas. A gente pega uma prova, estuda essa prova, tira dúvidas com o professor que passa pra gente como fazer a prova... então assim, a gente tem dicas de leituras e resolve junto as questões com o professor ((Entrevista concedida pela “aluna 1”, durante o período de observação de campo).

Observamos que a aluna destaca em sua fala que o pós-médio está focado em cima de resolução de provas do ENEM e vestibulares, passando dicas de como melhorar as habilidades para resolver questões mais rápido, com trabalho de interpretação das questões desse tipo de prova. Assim, pudemos verificar durante a pesquisa de campo que a maior parte do tempo que o aluno passa na escola, trabalham com atividades em sala de aula de modo que se tornam repetitivas para os alunos, conforme foi nos relatado pela mesma aluna quando questionada se não era cansativo

É ... você fica aqui o dia inteiro acaba que te cansa muito, não só o corpo, mas a sua mente também fica muito cansada por você ter nove aulas num dia ... um quadro com um professor falando, então eu acho que é necessário ter uma diversificação... (Entrevista concedida pela “aluna 1”, durante o período de observação de campo).

Observamos na fala da aluna que ela demonstra cansaço com a rotina diária, de passar por nove aulas por dia. Esse “confinamento” de alunos em salas de aula por longo período de tempo já foi tratado por Paro (2009). Segundo o autor, mesmo depois de todo o desenvolvimento da pedagogia, especialmente no século XX, ainda confinamos crianças em salas de aula por quatro ou cinco horas diárias, ignorando aquilo que a psicologia da educação

já nos ensinou há mais de setenta anos, ou seja, que a forma individualizante do professor explicador é o pior dos métodos para desenvolver a aprendizagem da criança.

Bem, diversas mudanças na organização curricular do ensino médio ocorreram com o aumento da jornada diário. Mas um exemplo que gostaríamos de mencionar é em relação ao estudo orientado. Conforme o modelo pedagógico do ICE (2015b), esta é uma metodologia que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. O estudante terá duas horas aula de estudo orientado por semana para desenvolver sua própria metodologia de estudo e priorizar esses momentos para o aprimoramento de suas aprendizagens.

Em tese, o aluno deve receber as orientações para estudar, para fazer tarefas, para utilizar-se das variadas técnicas de leitura, análise e manipulação de dados e informações. Para que os estudantes criem uma sistemática de estudo, há o professor de estudo orientado que auxiliará dando sua parcela de contribuição para estimular os estudantes a: “querer estudar (ter uma atitude positiva para o estudo); poder estudar (ter aptidões como capacidade intelectual, vontade, hábitos de estudo, condições pessoais, familiares); saber estudar, dominar técnicas, utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem” (ICE, 2015b, p. 26). Durante a pesquisa de campo, ao conversar com os professores da escola foi nos esclarecido sobre como funciona o estudo orientado

A gente tem uma aula que chama estudo orientado onde um professor ajuda os alunos a montarem sua agenda de atividades escolares para a semana. Nessa aula de estudo orientado, o aluno deveria fazer o que é preciso fazer, se é trabalho, estudar para prova, alguma atividade, etc. Eles deveriam aproveitar esse tempo que ajuda muito já que os alunos passam o dia na escola tendo aula. Porém muitas vezes o aluno pega esse tempo para descansar e assim, na maioria das vezes, deixa as tarefas para fazer em casa... e aí alguns alunos não aproveitam esse tempo de estudo orientado, então eles acabam ficando com mais tarefas para fazer em casa no tempo de descanso (Entrevista concedida pelo “professor 1”, durante o período de observação de campo).

Na visão do professor entrevistado, percebemos que ele considera os momentos de estudo orientado como relevantes. No entanto, ele entende que ainda assim os alunos levam trabalho para casa. Além disso, alguns jovens não sabem aproveitar esse tempo, não consideram as orientações do professor do estudo orientado, e acabam fazendo suas tarefas nos intervalos e também em casa. Ou seja, o que o professor nos explica é que esse tempo proposto na organização curricular do núcleo diversificado deve ser melhor aproveitado, melhor otimizado, mesmo para os alunos que não entendem a seriedade dessa aula de estudo orientado.

Pois bem, ao analisarmos a organização curricular proposta pelo ICE (2015b) e executada na de tempo integral pesquisada, observamos que a intenção seria o desenvolvimento dos educandos para o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem. No entanto, quando falamos de protagonismo, é interessante observarmos o que diz a gestão da escola quando perguntada sobre as atividades que os alunos desenvolviam na escola para estimular o protagonismo juvenil:

Tem as aulas do currículo convencional, as aulas eletivas, o projeto de vida, para fazer a escada dos sonhos, para quando o aluno chegar no terceiro ano, ele saber o que quer ser. Tem também os clubes juvenis, onde os alunos se empenham em fazer trabalhos sociais, visitando abrigo de idosos e até entregar sopa na Lagoa eles já foram (...) eu acho interessante essa parte do programa da secretaria, porque o aluno começa a ter um entendimento dessas coisas, e não só em relação a verba das escolas. Então com essa história de protagonismo, a gente não tem essa questão de pichação, de conflitos dentro de sala de aula, porque os próprios líderes tentam resolver isso internamente, nós não temos depredação do patrimônio, porque eles têm essa consciência de que se tem alguma coisa errada na escola eles tentam resolver. Então o protagonismo foi estimulado para o aluno ser parte da escola no sentido de ajudar a gestão. Então essas escolas que estão em regiões de vulnerabilidade social influenciam muito o aluno, por eles veem como a casa deles, porque eles passam o dia todo, veem a gestão como a família e a escola como parte dele (Entrevista concedida pela gestora da escola, durante o período de observação de campo).

Vê-se, através da fala da gestora escolar, a participação dos adolescentes em atividades que transcendem o âmbito dos seus interesses, que os alunos estão engajados em “colaborar” com a escola, visando adaptá-los melhor à realidade, a partir de dispositivos que potencializam seu rendimento e seu desempenho funcional. Gadotti (2010) dispõe que uma das faces desse tipo de gestão é o gerenciamento participativo que permite a adaptabilidade local, as descobertas de soluções originais pelas equipes pedagógicas locais e, principalmente, um consenso aceito por todas as classes de sujeitos de determinada comunidade.

Do mesmo modo, como bem colocado por Gadotti (2010), “participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade” (p.18), o esqueleto e os objetivos já estão postos, então, dificilmente os atores da escola poderão apresentar um projeto que destoe do que é padronizado.

Dessa forma, a organização curricular e de gestão da escola de tempo integral analisada também se associa à noção de educação neoliberal e a gestão educacional já que o ICE coloca condições para serem ativadas na direção dos pressupostos da Escola da Escolha que exigem que certas atitudes sejam adotadas todos os envolvidos, quais sejam: “iniciativa, determinação,

comprometimento, flexibilidade, abertura para o novo, respeito, delegação, autodesenvolvimento, mediação” (ICE, 2015c, p. 07).

Observamos que esse novo tipo de escola em tempo integral busca dotar o jovem de um pacote de competências base para que ele caminhe na busca de seu sucesso pessoal. É importante destacar que a noção de competências não se associa exatamente as qualidades diretamente ligadas aos saberes profissionais, mas vinculadas às subjetividades dos trabalhadores, que são atividades que envolvem todas as dimensões do indivíduo como criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, etc. o que é exatamente aquilo que os parâmetros de gestão estabelecido pelo setor privado propõe, trata a educação como um investimento.

Neste sentido, aos conversarmos com os alunos, durante a pesquisa de campo, e questionarmos se eles achavam que o ensino de tempo integral contribuiria para o crescimento pessoal deles, obtivemos a seguinte resposta de uma aluna que era líder de turma:

Contribuiu porquê ... antigamente eu não tinha maturidade, responsabilidade ... essa escola me ensinou a crescer ... pensa ... eu quero aquilo ... vou correr atrás ... Aí eu ficava vendo, porque nessa escola a pessoa tem que aprender a conviver com os outros... e aí eu vi que tinha que mudar, que tinha que ter responsabilidade... tipo assim, superar os obstáculos, entendeu? Porque antigamente tinha muito medo de enfrentar tudo sozinha e hoje, já estou preparada pra assim, correr atrás, pra trabalhar porque nada cai do céu... então, a pessoa tem que crescer, essa escola me ensinou a crescer (Entrevista concedida pela gestora da escola, durante o período de observação de campo).

Analisando a fala desta aluna, percebemos que esse modelo curricular e de gestão empregado na escola de tempo integral é marcadamente gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista que mascaram o poder exterior para obter uma adesão a um poder invisível, em que esse indivíduo se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que é feito (LAVAL, 2004).

A Tecnologia de Gestão Educacional apoia-se em princípios, conceitos e instrumentos, para integrar tecnologias educacionais e contribuir decisivamente na formação plena do educando. A TGE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para **entender, aceitar e praticar** seus postulados. Portanto, mais do que um método de gestão, é necessária uma internalização dos fundamentos da TGE (ICE, 2015c, p. 11 grifo nosso).

Verificamos, portanto, nesses fragmentos da organização curricular da escola de tempo integral analisada que se referem a ideia de aceitação do modelo, o que pode ser enquadrado em gerencialismo participativo afinal, conforme Peroni e Lima (2020), aquilo que se apresenta

como aparentemente democrático pode, na essência, ser a manifestação de um gerencialismo participativo, considerando que o gerencialismo “é instrumental a um projeto de escola centrado no controle – controle do trabalho docente, controle do currículo, controle da gestão, controle dos resultados e controle dos sujeitos, incluídos seus corpos e suas mentes” (PERONI LIMA, 2020, p. 7).

Portanto, ao analisar a forma como a organização curricular e de gestão é desenvolvida, observamos que o modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo.

Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo (KRAWCZYK, 2014, p. 33). Neste contexto, No entanto, o que observamos é que de fato, a dominação, a subordinação, o comando e mesmo a autoridade tornaram-se palavras tabu. Cabe indagar, portanto, se o que se pretende não é fazer com que a comunidade escolar se aproprie das ideias apresentadas pela classe dominante e passe a responder pelo cumprimento delas?

Observamos neste tópico que a organização curricular da ECIT trabalha com a proposta de os alunos serem protagonistas, proativos, criativos, autônomos, mas será que realmente a escola concede tal protagonismo, tal autonomia, e/ou será que eles são condicionados a esses modelos e não conseguem ser protagonistas? E o que dizem os alunos e professores em relação a todo esse ambiente que é montado na escola, dos discursos e das práticas pedagógicas, a internalização dos preceitos de mercado no ensino médio, que assumem a tarefa de conduzir os processos formativos da classe trabalhadora? São essas questões, portanto, que iremos analisar no próximo tópico a partir das entrevistas realizadas com os alunos e professores integrantes da escola de tempo integral foco do nosso estudo.

5.2 Sentidos produzidos pelos sujeitos em relação ao programa de educação integral da Paraíba

Pois bem, neste tópico iremos apresentar e analisar a visão dos alunos da escola ECIT sobre o Programa de Educação Integral da Paraíba, a partir da sua experiência da escola de tempo integral analisada. Ao optarmos pela realização das entrevistas, foi esperado que os alunos e alunas da ECIT, ao expressarem suas narrativas vão se valer dos momentos vividos durante o ensino médio em período integral para narrarem a concepção formada por eles sobre o ensino de tempo integral.

Desse modo, elaboramos um roteiro de entrevista que buscasse respeitar a opinião e a própria concepção dos participantes. No momento das entrevistas, demos espaço para que os entrevistados elaborassem suas ideias, seus próprios conceitos e conhecimentos, dando significado ao vivido e experienciado. Afinal, por um lado há a proposta escrita nos documentos, manuais, por outro lado, temos o que é o tempo integral na concepção dos participantes.

Sendo assim, com o objetivo de obter pelos relatos, conhecimentos e amplitude de todas as falas, buscamos observar as mudanças de entonação, das paradas, dos risos, do brilho nos olhos, da mudança de expressão facial, ou seja, adentrar nas particularidades dos participantes, no modo como cada um se expressou, verificando as sutilezas da subjetividade de cada entrevistado, uma vez que, a sensibilidade que aflora em cada um, expõe de modo individualizado, mas com total apropriação, o que se fala.

Nesse sentido, ao apresentarmos as citações dos relatos dos jovens não fizemos questão de fazer nenhuma correção, estamos aqui sendo fidedignos com o que e como o participante narrou. Em suma, percebemos nas narrativas dos participantes que os jovens hodiernamente precisam ser estimulados, ouvidos, tornando-se coparticipantes no espaço onde estejam.

Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, durante nossas idas a campo, foram escolhidos sujeitos para participar da nossa pesquisa entre professores, alunos e equipe gestora. No total, foram entrevistados 03 (três) professores, 11 (alunos), 01 (um) gestor escolar, 01 (um) coordenador pedagógico que foram selecionados pela disponibilidade de participar do estudo.

Iniciamos, portanto, nossas entrevistas com os alunos perguntando sobre como era a adaptação do jovem em uma escola de período integral. Perguntamos aos entrevistados como era a adaptação de passar o dia todo em uma escola. Ao relatarem suas experiências, contaram o motivo de terem escolhido uma escola de tempo integral e, mesmo com a confirmação de que no início tiveram medo de não suportarem ficar o dia todo, observamos que eles estavam buscando um propósito: uma escola de melhor qualidade no ensino aprendizagem, conforme podemos observar no relato abaixo

Foi mais a questão de ter um ensino melhor... por ser uma escola integral, como é uma escola técnica mantém a qualidade de um ensino melhor... então essa questão da qualidade do ensino, do incentivo para o ENEM, de ficar o dia na escola estudando... foi uma escola que me chamou a atenção e por isso escolhi (Entrevista concedida pela “aluna 2”, durante o período de observação de campo).

Na opinião do aluno entrevistado, o interesse por estudar na escola ECIT veio com o interesse de se preparar melhor para o ENEM e não pelo fato de ser uma escola que ofereça um curso técnico que prepara para o mercado de trabalho. Os jovens entrevistados também deixaram claro que, apesar de terem se adaptado, se sentiam totalmente desconfortáveis quando chegaram à escola de tempo integral. Vejamos o que diz outra aluna entrevistada quando perguntada sobre como era estudar em tempo integral:

A gente mudou pra cá [João Pessoa] ano passado [2021] então minha mãe foi procurar escola e falaram que aqui era melhor, né, que era mais perto... e que a escola era boa porque era integral e técnica. Aí eu falei: mãe, integral, não!... (risos)..., mas mesmo assim eu vim e acabei gostando... eu pensei que ia sofrer mais passando o dia na escola..., mas com o tempo fui gostando... me cativou... No início, eu fiquei apavorada, né ... saber que ... eu ia passar o dia na escola eu não queria... minha mãe falou pra mim que seria melhor integral..., mas eu estava com medo de estudar o dia inteiro. Aí na primeira semana de aula eu já tive contato com o projeto de vida, a tutoria, tudo aquilo diferente de passar o dia na escola aí vi que seria tranquilo e comecei a gostar a me dedicar a essas coisas (Entrevista concedida pela “aluna 2”, durante o período de observação de campo).

Esse cansaço de passar o dia todo na escola também apareceu em diversas falas dos alunos com os quais conversamos. Outra aluna da escola nos contou sobre como era estudar em tempo integral, a mesma respondeu que era muito cansativo para ela, mas que mesmo assim, estudava na escola de tempo integral para tentar entrar no curso de medicina. A aluna entrevistada está hoje no terceiro ano do ensino médio. Ela relatou que aquele estava sendo o ano mais difícil pois, além das aulas, também era obrigatório que o aluno realizasse um estágio ou entregasse um trabalho de conclusão de curso para terminar o ensino médio.

Tais relatos nos fez refletir sobre quem é esse jovem que está procurando o tempo integral? Qual o perfil dessa juventude que se submete a passar o dia inteiro em uma escola? Segundo Regina Novaes (2007) atualmente, não se forma um conceito de juventude linear, e já é comum falar em juventudes, no plural. Afinal, em uma sociedade marcada por grandes distâncias sociais, são desiguais e diferentes as possibilidades de se viver a juventude em função

da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios.

Também é importante pontuar que a condição juvenil também é diferenciada em função de desigualdades de gênero, de preconceitos e discriminações que atingem diversas etnias. Os jovens atualmente também se diferenciam em termos de orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos e de torcidas organizadas. Estes demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente separados ou separar jovens socialmente próximos (NOVAES, 2007).

Nessa mesma visão, Ana Maria Szapiro e Camila Miranda de Amorim Resende (2010) também destacam que

Para muitos jovens, marcados pelo pensamento liberal, o presente é o que importa, e o futuro vai sendo tecido dia após dia, sem grandes planos ou objetivos de longo prazo, sendo que, de um lado, temos a condição de indivíduos autônomos e livres, suas ações parecem ser determinadas apenas tendo como objetivo maior a maximização de um estado de prazer, e, por outro lado, o desprazer passou a ser percebido como uma circunstância a ser eliminada, pois não deveria fazer parte da vida (SZAPIRO e RESENDE, 2010, p. 44).

Dando continuidade à nossa entrevista com os alunos que, diga-se de passagem, muitas das vezes ocorreu mais em tom de conversa, perguntamos sobre as atividades desenvolvidas com o propósito deles elaborarem seu projeto de vida. Questionamos como acontecem essas práticas e por quem são elaboradas e um dos alunos do segundo ano, ao responder, destacou:

Projeto de vida é uma aula que trouxe bastante impacto... porque a gente chega na escola querendo ser... com um objetivo, querendo ser aquilo que outras pessoas desejam para nossas vidas..., mas o projeto de vida mostra que é a minha vida que está em jogo, que é minha felicidade que está em jogo...isso é o mais importante que o projeto de vida trouxe para minha vida (Entrevista concedida pelo “aluno 4”, durante o período de observação de campo).

Durante a conversa percebemos também o incentivo sistemático por parte da escola para a promoção da autonomia dos alunos durante a implantação das práticas do Projeto de Vida, no Protagonismo Juvenil, nas Eletivas, no Acolhimento, como em todas as ações que envolvam os alunos, conforme narrado pelo aluno em outro momento da conversa em que acabou relacionando as práticas do protagonismo juvenil com o projeto de vida:

Bem, a aula de projeto de vida é para os alunos buscarem desenvolver os projetos que querem seguir para sua vida como protagonistas... é a atuação do

jovem ao desenvolver um projeto... buscar elevar sua autonomia... aqui na escola os jovens desenvolvem um projeto que é elaborado colocado em prática em parceria com os outros alunos... Tem aluno aqui que desenvolveu um projeto de dança e colocou prática com os colegas na prática do protagonismo juvenil onde os jovens podem fazer suas escolhas por temas que são desenvolvidos dentro dos clubes da escola (Entrevista concedida pela “aluno 4”, durante o período de observação de campo).

Observamos nessa fala que o aluno entrevistado menciona o termo autonomia. Na nossa percepção, para ele, adquirir autonomia na construção do seu projeto de vida, é se tornar alguém que passou a tomar suas próprias decisões, passou a exercer o protagonismo juvenil. A concepção de autonomia também aparece na fala de outra aluna entrevistada

Quanto a estudar eu sempre pego no meu próprio pé... (risos)... eu sei que tenho que ter responsabilidade, então, independente do que eu decidir, eu sei as consequências do que, do que eu vou fazer, então sempre preferi eu mesma me esforçar mais e, me dedicar mais (Entrevista concedida pela “aluna 5”, durante o período de observação de campo).

Para esta aluna entrevistada, a questão de estudar e de estar em uma escola de tempo integral são decisões de responsabilidade dela. Observamos durante a conversa que ela é alguém que sempre se esforça diante de suas ações. E a partir deste contexto analisado, pode-se dizer, relacionando com a bibliografia utilizada nesta pesquisa que os objetivos de uma educação “economizada” resultam justamente nessa tentativa de moldagem do caráter do futuro trabalhador, do seu conhecimento e das suas habilidades para que, assim, supra as necessidades do mercado de trabalho onde as habilidades são divididas entre “técnicas”, que geralmente estão ligadas às proficiências literárias e matemática de habilidades afins, e “interpessoais” que, via de regra, dizem respeito aos traços característicos que poderão ajudar o funcionário a ser bem-sucedido no ambiente profissional.

Por isso é necessário estudar a educação a partir da formação dos sujeitos com uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que o exerce.

Uma vez que, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa. E, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo (ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício) e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (AZEVEDO, 2021).

Fazendo uma relação do contexto analisado com a bibliografia levantada, podemos dizer que, subjetivamente, o indivíduo não é mais visto como uma força de trabalho com um preço no mercado, mas como uma empresa que deve ser gerida segundo uma racionalidade específica. Ou seja, mais exatamente, o indivíduo não é mais uma força de trabalho à venda; ele tem um capital de competências a gerenciar conforme uma lógica de maximização do resultado de seus investimentos. A novidade, então, está na concepção do indivíduo como empresa ou melhor, como empresário de si mesmo.

Pois bem, dando continuidade à investigação da nossa pesquisa de campo, observamos que o projeto de vida está na centralidade de todo processo de formação do modelo pedagógico da escola de tempo integral. Segundo o ICE (2015b), construir um projeto de vida consiste em os alunos documentarem os sonhos, as metas, os objetivos, os desejos e as ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escreverão tudo aquilo que precisam fazer para alcançar os objetivos. É, portanto, “escrever o planejamento do que querem para o futuro e definir os caminhos que deverão percorrer para atingi-los” (ICE, 2015b, p. 26).

O fato é o que cada jovem será no futuro depende de duas coisas fundamentais: das oportunidades que tiverem e das escolhas que fizerem. É um caminho a ser percorrido entre o ser e o querer ser na vida de cada pessoa. Para uma das alunas entrevistadas:

A gente tem o projeto de vida aqui, que é uma aula onde o professor faz a gente pensar no que quer fazer depois que a gente sair daqui, então a gente planeja tudo, faculdade, curso, trabalho... então é assim, o professor vai incentivar a gente a gente a fazer o que tem vontade, o que seu coração quer, mas ele sempre vai incentivar a gente a fazer o que você mesmo tem vontade e o que seu coração quer... então a gente tem esse apoio no projeto de vida (Entrevista concedida pela “aluna 6”, durante o período de observação de campo).

Sendo assim, poderia dizer que há razões interessantes pelas quais os jovens devem construir o seu projeto de vida, seja para saberem onde querem chegar, para traçarem metas e planos para alcançarem os sonhos e assim tornarem suas ações mais eficazes. Mesmo assim, ocorrem-nos algumas questões para refletirmos quanto à proposta do Projeto de Vida do Programa de Educação Integral da Paraíba, o qual é a âncora para a formação dos jovens sob a égide da proposta do ICE: Quanto à juventude e ao período de preparação para a vida adulta, que ações cabem aos jovens projetarem para o futuro? Como esses jovens podem sonhar, fazer seus projetos de vida, diante desse tempo de incertezas?

Bem, quando questionamos neste sentido, foi nos esclarecido como acontecia a do Projeto de Vida, que, na verdade, inicia-se no acolhimento do primeiro dia de aula, quando a escola explica como é trabalhado com os alunos e como eles vão gerir todo o processo de construção do seu projeto de vida e seus planejamentos futuros. Destaque-se que, no primeiro ano, o projeto de vida é conhecer a si mesmo, no segundo ano é o saber, as buscas, as pesquisas e já no terceiro ano é o fazer, é o momento de tornar a meta o mais próximo possível de sua realidade, assim como está descrito nas Orientações do ICE.

Porém, isso não quer dizer que às vezes não existam alunos que cheguem ao final do 3º ano do Ensino Médio sem terem concluído seus projetos de vida. Há sim (muitos) casos em que alguns alunos não definiram seu curso e/ou mudaram de projeto de vida, o que é comum e vai depender vários fatores e eventos decorrentes nas vidas futuras desses alunos, das oportunidades que lhes são proporcionadas e das escolhas que fizerem.

Em nossa interpretação, podemos dizer que, essa metodologia do projeto de vida é equiparável a produção de uma empresa e regida por um cálculo de rentabilidade, onde a ênfase é transferida para os sujeitos econômicos e para a racionalidade de suas condutas. Afinal, o neoliberalismo não faz mais do trabalhador o “objeto de uma oferta e uma demanda”, mas um “sujeito economicamente ativo” que faz escolhas entre fins alternativos.

E assim, através do projeto de vida, onde o estudante deposita o seu capital humano, o neoliberalismo reconfigura o indivíduo como empresário de que busca, através do seu próprio investimento educacional, constituir-se como um capital humano capaz de gerar sua própria renda. E é esse sujeito que as escolas integrais da Paraíba buscam formar, um sujeito de interesses, de produção, de troca e de consumo que usufruirá de toda a sua liberdade para colocar em prática os saberes que darão sustentação a esse modelo sócio-político-econômico, que é o neoliberalismo.

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito neoliberal. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torna-los mais dóceis. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade, cujo seu projeto de vida, deva estar inteiramente envolvido na atividade que se exige que ele cumpra. Trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo (DARDOT e LAVAL, 2016).

E é desse modo que tem se disseminado esse tipo de metodologia pedagógica como o projeto de vida que, podemos dizer, é ligado à governamentalidade neoliberal pelo fato de buscar projetar situações dentro da vida do indivíduo que permitem esse aprendizado constante e progressivo. E essa cultura da empresa e o espírito do empreendedorismo podem ser

aprendidos na escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica.

O projeto de vida então tem se disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca transformar os indivíduos em microempresas a partir das seguintes características: serem proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (DARDOT e LAVAL, 2016).

Seguindo este contexto investigativo, foi perguntado sobre o protagonismo juvenil que apareceu com grande entusiasmo na fala dos participantes. O Protagonismo Juvenil faz parte do Núcleo Diversificado da Matriz Curricular. Conforme Manual do ICE (2005), o Protagonismo Juvenil são ações concretas e intencionais empreendidas por toda equipe escolar considerando a presença dos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social.

Um aspecto essencial do Protagonismo é que o mesmo é uma ação que se empreende para buscar soluções concretas para os problemas identificados, é algo que a docência por si só não comporta. Cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes e criar condições para os estudantes mobilizarem saberes para suas práticas. Com isso, os estudantes podem extrair dessas práticas mais conhecimento e qualificar o meio social com suas contribuições para o mundo, desenvolvendo atitudes que mobilizem saberes necessários à vida em sociedade, a sua qualificação profissional futura e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (ICE, 2015b).

Dentro da organização curricular da escola de tempo integral são oferecidas as condições para a construção das práticas em protagonismo, como a criação dos Clubes Juvenis. Para tanto, o Protagonismo Juvenil está voltado para estimular as ações dos jovens estudantes, ou seja, as práticas e vivências que podem se estruturar a partir de organizações como os Clubes de Protagonismo, o Conselho de Líderes e o Grêmio Estudantil ou ainda por meio de ações de mobilização de estudantes em torno de situações específicas do cotidiano escolar, como campanhas contra o desperdício de alimentos ou pela preservação do patrimônio, dentre outras.

Em relação aos clubes juvenis, a proposta da matriz curricular tem instituído o espaço direcionado ao protagonismo juvenil, os denominados clubes juvenis para que os alunos criem seu clube juvenil. Acontece no período de duas aulas seguidas, uma vez por semana. A partir de um líder, organiza-se um grupo de alunos que têm o mesmo interesse e/ou curiosidade para desenvolver um tema. Inicialmente, os clubes juvenis têm o apoio do coordenador das diversificadas para organizar e elaborar o projeto a ser seguido por aquele grupo. São formados vários clubes juvenis, conforme os interesses dos alunos, como clube de dança, de leitura, de

teatro, de pintura, música, violão. os clubes juvenis são formados por grupos de alunos independentemente da série em que estão (alunos do 1º, do 2º e do 3º ano), todos envolvidos pelo tema afim. Nesta perspectiva, perguntamos a uma aluna sobre a prática do protagonismo juvenil:

O Protagonismo Juvenil, é um grupo, que acontece uma vez por semana... os alunos fazem um grupo entre si que pode ser um tema, por exemplo, fotografia, dança, leitura, alguma coisa que você queira fazer com seu grupo... aí você se reúne toda semana, se a proposta do seu grupo é dança, aí você vai e dança, se é filme, você vai ver filme... então... é você que escolhe... é livre... (Entrevista concedida pela “aluna 6”, durante o período de observação de campo).

Observa-se então que o protagonismo juvenil praticado na escola, segundo as orientações do ICE (2015b) busca desenvolver um “perfil empreendedor, capacidade de liderança, atitude proativa, responsabilidade, habilidades na resolução de problemas, entre outras” (p.28). Assim, quando a escola abre espaço para que o estudante problematize e interfira em questões da própria escola, ela está fazendo com que esse aluno adquira compromisso, não só com a escola, mas com a própria vida. Isso ajuda na formação de sua identidade, na capacidade de compartilhar e comunicar seus sonhos e em uma experiência de aprendizagem que está intimamente ligada à construção do seu Projeto de Vida.

Também verificamos que o protagonismo juvenil é estimulado em outras atividades estratégicas, como os líderes de sala. Os líderes de sala tratam de diversos assuntos relacionados com a rotina escolar junto com a gestão. Questões como reclamações, solicitações, sugestões, agradecimentos, avaliações de atividades realizadas, demandas de eventos acadêmicos que irão acontecer, por exemplo. Vejamos o relato de uma das alunas com quem conversamos:

As reuniões de líderes, acontecem com os gestores da escola a cada quinze dias, pra gente demandar o que está acontecendo na escola... a sala mesmo que elege o líder, quem gostaria que fosse o representante da sala e os líderes levam para a gestão o que está acontecendo dentro da sala, fora da sala, nos intervalos... algum problema os líderes levam pra gestão. Por exemplo, precisa de uma reforma, ar condicionado, a merenda... são esses líderes que vão cobrar da gestão (Entrevista concedida pela “aluna 7”, durante o período de observação de campo).

Vejamos também a fala de outro aluno em relação ao protagonismo juvenil:

O Protagonismo Juvenil ajuda a gente a utilizar a criatividade, o esforço, a ver um objetivo no final com ele... Início, meio e fim. Todo um projeto, a gente vai fazer um projeto pro Protagonismo, assim como a gente faz um projeto de vida. Então, isso ensina muito a gente. Então a gente vai pega esse Protagonismo e fazer ele acontecer. Só que são os alunos e, não os professores,

nem os Coordenadores e nem o diretor ... (Entrevista concedida pela “aluna 8”, durante o período de observação de campo).

Nessa premissa, os participantes apresentam em seus relatos como é conduzido o protagonismo juvenil para incentivar a criatividade por meio da liberdade de escolha que o aluno tem, seja na questão dos temas para os clubes, seja na escolha de qual clube o aluno vai entrar. O que eles nos narraram está condizente com a proposta oficial do Programa de Educação Integral da Paraíba no âmbito da educação protagonismo Juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais.

Porém, o que devemos ter em mente é que, esse sujeito, que é formando a partir de uma perspectiva neoliberal, é levado a se identificar com uma empresa, comportando-se de acordo com os imperativos da maximização dos investimentos em todas as áreas da existência: consumo, educação, saúde, amor, casamento, imigração, fecundidade, criminalidade, etc. ou seja, todas as atividades e todas as instituições, inclusive a família, ou seja, toda a racionalidade da conduta são assimiláveis ao funcionamento de uma empresa, (LAVAL, 2020).

E é nesse sentido que o Programa de Educação Integral da Paraíba funciona como um mecanismo que atua visando o surgimento de uma nova sociedade, governada, não principalmente pela disciplina, pela normalização ou pela lei, mas pela “regra do jogo”, onde cada indivíduo que obedeça às regras, obterá a valorização do seu capital. Ou seja, mais que a sujeição às normas seria o caso de uma “condução” racionalizada e sistematizada, obtida por dispositivos de incitação, levando cada um a fazer escolhas incessantemente para otimizar seus ativos.

Em outros termos, podemos dizer que esses mecanismos criados pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, como o Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil teriam, por objetivo, criar um ambiente concorrencial ao qual os indivíduos devem se adaptar. Mas, se o indivíduo deve habitar em uma sociedade concorrencial, qual seria a subjetividade mais adequada? Os neoliberais trouxeram uma resposta, a um só tempo, moralizadora e econômica: o ambiente imediato do indivíduo deve ser um quadro de vida e de trabalho pelo qual se sinta responsável e pequena empresa parece o modelo mais próximo do seu ideal social. Ora, não seria isso que estamos vendo ser aplicado nas escolas integrais?

Neste sentido, dando sequência a nossa investigação, realizamos entrevistas com os alguns professores que trabalham na escola de tempo integral lócus da pesquisa. Para a realização das entrevistas com os professores foi utilizado um roteiro de questões que está elencado no apêndice C deste trabalho, pelas quais se buscou obter informações sobre a forma

como esses professores se apropriaram do modelo proposto pelo ICE e as implicações provocadas na rotina da escola.

Bem, inicialmente, abordamos os professores procurando saber como era a rotina da escola de tempo integral e três professores se dispuseram a participar da entrevista. Em relação a este aspecto de rotina, foi nos relatado que passaram a ter o dever de permanecer na escola, mesmo quando não estão em sala de aula. Percebemos que esta era uma importante questão para os professores e buscamos saber quais seria os efeitos gerados por essa alteração de rotina para o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos.

A coordenação tenta manter os alunos sempre ocupados. E assim como os alunos os professores também passam o dia na escola, chegam as 07:30 e só saem as 17:00. Mas o tempo não é bem distribuído. Mal sobre tempo para planejar as aulas, porque, por exemplo, quando tem um horário vago da aula de qualquer outro professor, a pessoa que estiver disponível é obrigada pela escola a ir passar aquele tempo com o aluno... a gente tem que ficar de vigia dos alunos (Relato de um professor 1 da escola ECIT concedido a pesquisadora durante a pesquisa de campo).

Acreditamos que as quarenta horas de trabalho dos professores, exercidas em regime integral na própria escola onde atuam, deveriam apresentar-se como um recurso para melhor planejamento e atendimento das demandas formativas (de ordem acadêmica e sociocultural e profissional particular) da comunidade estudantil, no entanto, acaba resultando em uma sobrecarga de atividades dos professores, agravando as dificuldades já enfrentadas pela categoria (condições salariais, saúde psíquica, excessiva carga de trabalho, etc.) com a extensão da jornada de trabalho, sem a devida elevação salarial (que foi um dos protestos dos professores para a não implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba) e as cobranças quanto aos resultados das avaliações finais e o envolvimento em determinadas questões da escola que não necessariamente tenha relações com as aulas ministradas³¹.

Apesar dessas pontuações, é interessante destacar que os professores que atuam na escola de tempo integral reconhecem que o vínculo com uma escola de tempo integral é mais sólido do que o vínculo firmado entre o professor e uma escola regular que normalmente é frágil, visto que, por vezes, esse professor iria para escola apenas nos seus horários de aula. Nas palavras do Entrevistado 2, “no modelo parcial, a gente tem ali uma carga horária que se resume a cumprir os seus horários, em sala de aula”. Esse comportamento, segundo os entrevistados,

³¹ Essas questões foram pauta da Assembleia do Sindicato dos Professores, que acompanhei no mês de julho de 2017, como parte da pesquisa de campo. No geral, a assembleia foi convocada pelo sindicato para discutir as reformas educacionais postas em prática pelo Governo do Estado (‘terceirização’ das escolas) e como essas mudanças afetariam a carreira docente.

acaba gerando uma série de acontecimentos que contribuem para afastar cada vez mais o professor dos demais sujeitos da escola.

A fala do terceiro professor entrevistado foi no mesmo sentido dos outros dois primeiros entrevistados. Quando ele começou a falar sobre a escola de tempo integral já foi no sentido de que o professor da escola é consciente do comprometimento que precisa ter, de permanecer nas dependências da escola todos os dias e em um horário específico. Nesse sentido, o Entrevistado 1, dispõe:

(...) hoje a gente já percebe que algo que aconteceu, que não foi na minha aula, que não foi na minha sala de aula, mas o que aconteceu no intervalo, no horário de almoço ou em outro horário qualquer, que não [apenas] na minha aula: eu sou professor, eu sou PCA [Professor Coordenador de Área.], eu sou alguém que me responsabilizo e que estou me colocando à disposição (Entrevista concedida pelo “professor 1”, durante o período de observação de campo).

Percebemos que esse modelo de escola de tempo integral requer que o professor assuma a responsabilidade pela escola, os professores se colocam à disposição para contribuir com a gestão da escola. E o modelo Escola da Escolha do ICE, implementado no Estado da Paraíba através do Programa de Educação Integral, traz justamente essa intencionalidade, a de transferir para cada um dos sujeitos da escola a responsabilidade pelo resultado do processo educativo.

O que vemos se impor nas escolas integrais da Paraíba é a primazia de uma gestão eficiente dos sujeitos, já que o momento exige um novo posicionamento na ordem mundial no que se refere a concorrência, e requer procedimentos administrativos e sociais (como no caso da escola de tempo integral) que sejam orientados para o imperativo da competição econômica, sendo necessária a participação de todos.

Outra fala do terceiro professor entrevistado que chamou nossa atenção e corrobora com o entendimento acima foi a seguinte:

Antigamente o diretor carregava a escola nas costas, era o único obrigado a conhecer tudo o que ocorre na escola. mas isso mudou porque o modelo da escola de tempo integral faz a gente se sentir responsável por tudo o que acontece na escola. Hoje cada um tem sua responsabilidade, a gente chega aqui, o professor tem a sua; o professor coordenador de área tem a sua, o vigia... então é assim aqui, e o aluno tem a dele” (Entrevista concedida pelo “professor 3”, durante o período de observação de campo).

Importa destacar que, apesar dos sujeitos da escola terem responsabilidade sobre os resultados oriundos de suas ações, a escola de tempo integral deixa pouca margem para o exercício da autonomia plena, conforme ficou registrado na fala do segundo entrevistado, que

reforça a existência da autonomia na escola, entretanto, revela que ela é restrita aos ditames do modelo proposto no Programa de Educação Integral: “mas é uma autonomia que nos deixa sempre bem alinhados ao modelo, sempre procurando exercer a pedagogia da presença” (Entrevista concedida pelo “professor 2”, durante o período de observação de campo).

Bem, se a atuação do professor deve estar alinhada com os ditames da escola de tempo integral, é possível inferir que se trata de uma autonomia controlada ou “autonomia imaginada” como denomina Hipolyto (2010), resulta em uma docência de resultados que se confunde com o profissionalismo, com um colaborador que cumpra com os “padrões estandardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

Ao analisar as falas dos sujeitos entrevistados, ficou evidenciado também o exercício do controle e da burocratização sobre o trabalho docente. Diversos exemplos de instrumentos utilizados para monitorar os professores, apareceram nas nossas entrevistas, tais como: os relatórios – “a questão dos relatórios, os registros, tudo na escola precisa ser bem registrado, bem documental” (professor 2); e as reuniões periódicas – “as reuniões de alinhamento, nós estamos sempre sentando com os professores da área” (professor 3), “e, na escola essa reunião é semanal, mesmo que você não tenha o que dizer, a reunião acontece e aí, lá na hora você termina tendo que falar, discutir, não tem jeito” (professor 3).

Pelo que foi extraído das falas até aqui é possível identificar que os professores possuem liberdade para agir, contudo, o Programa de Educação Integral impõe que essa liberdade esteja restrita ao que ele estabelece. Em outras palavras, o Programa de Educação Integral, com tantos relatórios e reuniões periódicas busca moldar os sujeitos da comunidade escolar para agir de acordo com o que foi estabelecido, o que não o que não significa que os professores vão apenas reproduzir o modelo, sem ressignificar.

A partir do que foi visto até aqui, e que foi endossado pelas falas dos professores, podemos dizer que é nesse modelo de escola, idealizado pelo ICE e implantado pelo Estado da Paraíba que se cria a imagem dos ‘ideais’ de professor, como o ‘educador’, o ‘tutor’, o ‘liderado’, onde prevalecem funções de execução em detrimento do planejamento e concepção. Ou seja, são sujeitos capazes de desenvolver as atitudes operacionais ‘entender, aceitar e praticar’ para que o resultado final do processo de ensino, seja a formação do sujeito neoliberal, empreendedor de si mesmo.

Embora, mediante as narrativas apresentadas neste tópico, tenha sido possível perceber os pontos positivos do Programa de Educação Integral, a exemplo, estimular e incentivar os jovens a desejarem se projetar para um futuro, oferecer oportunidade de atuarem em atividades

práticas, incentivá-los ao protagonismo, a terem uma educação diferenciada, compreendemos que ele ainda precisa ser problematizado, principalmente a partir de uma perspectiva educacional, afinal, qual seria de fato a inovação na educação paraibana e a premissa da qualidade que este modelo traz à tona de maneira tão generalizante como proposta de educação que responda às necessidades sociais e subjetivas daqueles que a frequentam? Ou seja, mais tempo na escola significa melhor aprendizado?

Realizamos nesta tese uma leitura atenta dos documentos do Programa de Educação Integral da Paraíba e analisamos a realidade da primeira escola integral técnica a receber esse modelo educacional e que, portanto, está a mais tempo atuando com essa política educacional. E ao realizar nossa pesquisa percebemos que há todo um discurso construído no sentido de indicar que o ensino médio integral da Paraíba tem como um de seus pressupostos fundamentais a formação de jovens para uma “nova sociedade”, que exigiria “novas demandas educacionais”, a partir das profundas mudanças por que passa o mundo contemporâneo. Agora, depois de realizar a pesquisa e desvelar o conteúdo ideológico do Programa de Educação Integral, compreendemos que, a utilização dos termos “protagonismo juvenil”, “projeto de vida”, “trabalho em equipe”, nada mais é do que formar sujeitos neoliberais, via Programa de Educação Integral da Paraíba.

Uma das categorias em que se materializa o processo de reestruturação produtiva na perspectiva da acumulação flexível e que tem implicações diretas no âmbito das políticas educacionais é a Empregabilidade que faz parte do arsenal de conceitos que compõem o processo atual de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. No entanto, a empregabilidade, como capacidade para disputar uma vaga no mercado em crise estrutural de empregos, assume uma dimensão ideológica ao individualizar os controles e a domesticação da produção material e da organização da vida social.

E a educação ofertada pelas escolas integrais da Paraíba encaminham os jovens em formação para uma nova cultura do trabalho, que os adapte ao desemprego, à insegurança e aos riscos, à volatilidade e à flexibilidade na gestão da força de trabalho, que caracterizam o mercado de trabalho do capitalismo no período da mundialização do capital (ALVES, 2000).

Pelo que expomos, ficou evidente que, através da implantação do Programa de Educação Integral, a educação pública da Paraíba empreendeu um processo de reconfiguração dos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Esse processo, no entanto, não ocorreu de forma linear, mecânica. O Contexto em que o governo desenvolve sua política de ensino médio integral é marcado pela difusão de um “novo” discurso educacional que se baseia em padrões de acumulação flexível o que irá demandar o desenvolvimento de novas categorias que atendam

a estas novas demandas, tais como: “empreendedorismo”, “competências”, “empregabilidade”, “sociedade do conhecimento”, etc.

Do ponto de vista filosófico, o apego da política de ensino médio integral aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, embora, reconfigurada, o levou a partir do pressuposto de que o homem é uma ser movido por interesses individuais, que age através de suas escolhas racionais. A sociedade, por conseguinte, é a soma dessas individualidades. Consequentemente, o homem é o ser que se faz sozinho, sendo, portanto, o único responsável tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso. Assim sendo, para além da retórica “humanista” e “inovadora” da política educacional integral do governo, é na velha concepção liberal de *homo oeconomicus* que a mesma se assenta.

Portanto, pelo que foi exposto nesta tese, percebemos que a racionalidade neoliberal está presente no Programa de Educação Integral da Paraíba e atua na formação do sujeito empreendedor de si. Por isso, precisamos tomar cuidado para que as sequelas do Neoliberalismo não contaminem o sistema educacional público mais ainda. A finalidade da educação e o papel que a escola deve exercer como instituição responsável por contribuir para a formação integral e emancipatória do cidadão, não poderia ser contaminado por ideias neoliberais de modo que todo o sistema educacional seja direcionado a atender aos interesses do mercado e a contribuir para a formação do sujeito eficaz. Com essa imbricação do privado no público, por mais que se fale em desenvolvimento de um indivíduo flexível, não poderíamos falar em um cidadão autônomo, visto que a autonomia aqui, seria controlada e limitada.

A partir de Santiago (2014), podemos verificar também que na Paraíba, com a implementação do Programa de Educação Integral, o que se verifica é a proximidade de um discurso pedagógico híbrido, que, de forma assimétrica, aproxima os dizeres de “Educação Integral” e “Tecnologia Empresarial”, que fazem parte de campos políticos e teóricos distintos. Busco defender dentro deste campo de estudo que se o programa de educação integral queira ser visto como um instrumento de ‘melhoria’ da educação pública, este deve centra-se em garantir a todos igualdades perante a herança escrita e erudita, que garanta a dignidade humana e as chances de inserção profissional.

Mas, para isso, é necessário melhores condições de instalações para todos os alunos e valorização do corpo docente e não só essas condições concretas, mas também, concordando com Laval (2004), igualdade de objetivos intelectuais igualmente fundamentais: acesso a um corpo de saber que define uma cultura comum, acesso universal ao domínio da cultura escrita, reafirmação e sustentação das finalidades culturais, éticas e políticas da escola.

Sem essas condições, acredito, caímos pura e simples em uma lógica mercadológica da educação, onde o eixo central da escola se torna a adaptação da sociedade ao mercado. No entanto, é preciso ter em mente que “se a transformação neoliberal da escola pública está bem iniciada, não está terminada e nem é, de resto inevitável” (LAVAL, 2004, p. 315).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de doutorado teve como foco de investigação o Programa de Educação Integral na Paraíba, com o objetivo de identificar como acontece a formação do sujeito em uma perspectiva neoliberal nas escolas de tempo integral, visando atender as demandas sociais e educacionais emergentes da sociedade. Neste sentido, a pesquisa realizada utilizou como fontes de dados pesquisa bibliográfica, documental, bem como manuais de orientação utilizados para efetivação dessa modalidade de ensino, além da pesquisa de campo e entrevistas com sujeitos integrantes de uma escola de ensino médio de tempo integral técnico localizada na cidade de João Pessoa.

Constatamos que para compreender como se dá a formação do sujeito no Programa de Educação Integral, seria preciso entender, primeiramente, como acontece a governamentalidade em direção à formação do sujeito empreendedor de si. Para tanto, já no primeiro capítulo, abordamos a origem do neoliberalismo e suas transformações no decorrer do século XX, onde analisamos o impacto dessa nova arte de governar para as políticas públicas educacionais em direção a ressignificação da teoria do capital humano que, por sua vez, problematiza o fator humano como elemento de sustentação do crescimento e desenvolvimento econômico que estimula a prepara os jovens para os desafios do mercado em uma economia competitiva.

Dando sequência a análise do levantamento bibliográfico constatamos que as transformações da década de 1990, principalmente com a virada nos parâmetros de gestão das políticas sociais impostas pelos Organismos Internacionais que visaram imprimir uma lógica mais privatista na educação pública, como por exemplo, o estímulo para que se desenvolvesse políticas públicas que impactassem nas políticas de responsabilização, meritocracia trazendo como consequência a necessidade de parcerias com o setor privado. Também no segundo capítulo desta tese, analisamos a atuação do terceiro setor para a formação do consenso sobre a educação de tempo integral que culminou com a reforma do ensino médio em 2016 e a implantação do ensino de tempo integral para esta etapa da educação básica, o que demonstrou o avanço dos movimentos empresariais no espaço da gestão da escola pública.

Sendo assim, na terceira seção, descrevemos a respeito dos caminhos da educação integral no Brasil, trazendo as principais experiências nacionais, apresentando a legislação e as políticas públicas pertinentes ao desenvolvimento da temática e as concepções de educação integral. No cenário do ensino médio brasileiro, observamos a partir de diversos dados quantitativos apresentados nesta tese que, em relação ao ensino médio, se permanece velhos problemas como a desigualdade social, evasão e reprovação que se torna propício para a

introdução e consolidação das ideias neoliberais, por meio de alteração na legislação que impactam diretamente o ensino médio. Mostramos, neste capítulo, os caminhos percorridos pela Educação Integral em tempo integral no Brasil, com ênfase nos programas mais conhecidos, apresentamos também os marcos legais com destaque para o contexto político em que a ampliação da jornada escolar está entrando em cena, vivido pela atual conjuntura do ensino médio, reforçado pela lei nº 13.415/2017 que expande o ensino em tempo integral agora para os alunos do ensino médio.

Na sequência, no quarto capítulo, contextualizamos a relação público-privada no âmbito da parceria entre o Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) mostrando como o discurso neoliberal empregado pelo Instituto influencia a constituição de políticas públicas educacionais não apenas no Estado da Paraíba, mas em todo território nacional. A partir da análise dos cadernos formativos do ICE, que tratam do seu modelo pedagógico e de gestão, ficou demonstrado que o discurso utilizado se fundamenta na concorrência, na aquisição de determinadas competências, na autorresponsabilização dos sujeitos e na meritocracia.

Dando sequência a nossa investigação, situamos o leitor sobre como foi firmada a relação entre o Estado da Paraíba e o ICE. Para tanto, realizamos uma apresentação do arcabouço legal estadual que trata sobre o Programa de Educação Integral da Paraíba, a visão do governo do Estado e os acontecimentos relacionados a esta parceria público-privada.

No quinto capítulo, a temática da educação integral na Paraíba é aprofundada. Nesta seção, apresentamos os resultados da nossa pesquisa de campo realizada em uma escola técnica localizada na cidade de João Pessoa – PB. Apresentamos a estrutura organizacional, curricular e de gestão empregada na escola, bem como os dados do questionário aplicado com os alunos e as falas dos sujeitos entrevistados (professores, alunos e gestores) em relação ao Programa de Educação Integral da Paraíba, buscando verificar, como os entrevistados, observam a atuação do Programa de Educação Integral na formação do sujeito neoliberal.

A partir dos dados obtidos, foi possível verificar que os participantes da pesquisa apontam afinidades com as condutas econômicas requeridas pelo pragmatismo presente na racionalidade neoliberal do Programa de Educação Integral da Paraíba. Os relatos das entrevistas com os alunos, em especial, possibilitaram compreender as relações desses jovens inseridos na escola de tempo integral e as contribuições que esta modalidade propiciou para sua formação enquanto sujeito em um contexto neoliberal.

Podemos inferir também, através dos dados colhidos e das observações realizadas em campo, que a implementação do Programa de Educação Integral na escola investigada buscou

imprimir o sentido de que para melhorar o “desempenho da escola” a solução se resumiria a uma ordem técnica, uma vez que os problemas de aprendizagem e de rendimento estudantil aparentemente são tratados como um ‘fenômeno individual’ (e não social ou histórico), mesmo em condições materialmente pouco estruturadas, demonstrando o interesse do Programa pela elevação da performance dos estudantes nos exames e pela formação do mercado competitivo.

Assim, percebemos que, a escola de ensino médio do Programa de Educação Integral da Paraíba acaba reduzindo a formação do indivíduo a um viés economicista. Pois, ao contrário do ideário de proteção social da juventude ou ação afirmativa de um direito que foi suprimido pela classe trabalhadora, ou como meio de promoção, de igualdade de acesso e oportunidade escolar e de mobilidade social, que instituíram políticas educacionais em tempo integral em outros períodos da História do Brasil, a “Tecnologia de Gestão por Resultados”, apresenta-se como uma ferramenta inovadora para a administração pública de modo a integrar as práticas pedagógicas às demandas do mercado e silenciar as demandas formativas produzidas devido ao contexto socioeconômico e cultural dos estudantes.

Dessa forma, como todo fenômeno social é permeado de contradições, o processo de submissão da educação pública aos interesses do capital, não ocorreu sem que houvesse um processo de tensionamento das relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e o Estado, que originou um movimento de resistência à implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba. A implementação das escolas de tempo integral gerou conflitos e resistência porque ocorreu sem um consistente planejamento que envolvesse a comunidade. As manifestações de rua dos alunos e professores em 2015, 2016 e 2017; o abaixo-assinado dos alunos da escola ECI; a carta aberta da comunidade escolar endereçada ao Governador se manifestando contra a implementação da escola em tempo integral no bairro, são algumas das expressões de resistência, embora, ainda incipientes e frágeis em contraposição aos efeitos segregacionistas e devastadores do ideário neoliberal.

De fato, com base nos dados colhidos e nas reflexões desenvolvidas nesse processo investigativo, podemos concordar com Silva (2016) que os diferentes níveis e modalidades de ensino nas escolas públicas é uma realidade e necessidade histórica no Brasil, assim como na Paraíba.

Com isso, acreditamos que, nos bairros periféricos, onde residem os filhos da classe trabalhadora, as escolas públicas devem ser estruturalmente aparelhadas para ofertar diferentes jornadas e modalidades de ensino (tempo parcial, integral e EJA), de modo a garantir o direito à educação formal a quem necessita, pois, só a escola não muda as condições existenciais dos estudantes e de sua família. Desse modo, o ensino de tempo parcial se torna uma necessidade

socioeconômica e cultural para os filhos da classe trabalhadora, portanto, a expansão das escolas em tempo integral na Paraíba, não é operacionalmente possível sem promover exclusões.

Enfim, diante do contexto levantado nesta pesquisa, outras questões sociológicas também foram suscitadas. Observou-se que apesar de todas as críticas ao Programa de Educação Integral, existe um discurso moralizante que rodeia o Programa, pautado na visão de que estudar em tempo integral seria “ficar a salvo dos perigos da rua”, como violência, drogas, delinquência juvenil e tantos outros problemas sociais.

Inclusive, como vimos, um dos critérios da Secretaria de Educação para implementar o modelo de educação em tempo integral, dá-se preferência a determinadas localidades que estão classificadas como áreas de risco e vulnerabilidade social no mapa de violência da Secretaria de Segurança Pública. Este aspecto nos faz levantar a discussão se a escola não estaria sofrendo com uma sobrecarga de atividades com a supervalorização do seu caráter preventivo aos problemas sociais? isto não estaria ocasionando um alargamento do papel social da escola, alinhando-a principalmente a estratégias sociais de proteção, tutela e contenção da população jovem e pobre?

Nesse sentido, faz-se necessário que se dê continuidade à pesquisa sobre o Programa de Educação Integral na Paraíba, a fim de verificar se o Estado vem incorporando silenciosamente demandas sociais mais amplas às demandas próprias da escola, visto que, em nosso entendimento, uma Política comprometida com o direito à educação, deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais como saúde, habitação, trabalho, segurança, etc.

Por isso, são necessárias mais pesquisas como esta, que discuta as experiências educacionais das escolas públicas em tempo integral do País, para que ajudem a balizar a construção de um modelo de escola em tempo integral que atenda aos anseios da população, na tentativa de lutar em conjunto, por um mundo mais humano, mais solidário e menos desigual.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo José Reis de. O sujeito discursivo empreendedor de si e a Teoria do Capital Humano no contexto da escola pública contemporânea. Tese (doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Francisco. Itatiba, 2021.

ACÚRCIO, Marina; ANDRADE, Rosamaria. O empreendedorismo na escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? Brasília: Anpae, 2019.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A Presença do Setor Privado na Gestão da Educação Pública: Refletindo Sobre Experiências Brasileiras / The Private Sector Presence in Management of Public Education: Reflecting on the Brazilian Experiences. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012.

AFONSO, A. J. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. Estudos em Avaliação Educacional, 21(46), 343-362. 2010.

AFONSO, Almerindo Janela Afonso TENDÊNCIAS REGULATÓRIAS E IMPACTOS NAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS. DOSSIÊ. Educ. Soc. 40, 2019.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. Educ. Soc., Campinas, v.40, p. 1-24 2019.

ALVES, G. O novo e precário mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, R.L. C. Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017.

APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonçalves. O humano é viável? É educável? Revista Pedagógica. 2015, vol.17, n.35, Mai-Ago. 2015.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Outro olhar sobre os educandos. In: ARROYO, Miguel González (org.). Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Érica Imbirussu de. Desenvolvimento, neoliberalismo e biopolítica: uma análise do Brasil contemporâneo com ênfase na política educacional do FIES. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. A Educação como Política Pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n. 2, p 99-116, 2001.

BALL, Stephen J. Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa. vol. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARCELLOS, M. E., SOUZA, E. G. de., FONTANA, L. R., TOLEDO, S. W., & BRAGA JÚNIOR, C. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2(13), 118-136, 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

BARROS, Kátia Oliveira. A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2008.

BARROSO, João. Apresentação. In: KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Uma perspectiva histórico- -sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber livro, 2012.

BARROSO, João. O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

BAUER, Martin W. GASKELL, George & ALLUM Nicholas C. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Petrópolis: vozes, 2002.

BECKER, G. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 2. ed. Nova Iorque: NBER, 1975.

BERNARDI, Liane M.; UCZAK, Lucia H.; ROSSI, Alexandre J. RELAÇÕES DO MOVIMENTO EMPRESARIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Editora Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação – v.12).

BORGES, Jesus Rosemar. Levantamento da situação escolar: subsídios para avaliação e qualificação física das escolas de educação básica. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2015a.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Leituras sobre Educação e Neoliberalismo. Curitiba: CRV, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL, LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GABINETE DA MINISTRA PORTARIA Nº 4, DE 4 DE ABRIL DE 2018. publicado no DOU de 18/04/2018 (nº 74, Seção 1, pág. 7).2018.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.2010.

BRASIL, SENADO FEDERAL. PROJETO DE RESOLUÇÃO DO SENADO Nº 12, DE 2018 Autoriza a República Federativa do Brasil a contratar operação de crédito externo, no valor de até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 10.656. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.302. Institui o Programa Brasil Profissionalizado, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 6.768, de 2009. Disciplina a aquisição de veículos para transporte dos estudantes da zona rural, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.083. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. 2019.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016a.

BRASIL. Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. Brasília, 15 de setembro de 2016b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei nº 11.741. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024. 2014.

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

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de

janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 411. Amplia a faixa etária para atendimento do Programa Bolsa Família para adolescentes até 17 anos, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Emenda Constitucional Nº 53 de 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Portaria MEC nº 1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.

BRASIL. Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mai. 2016.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI, 2009.

BRASIL. Resolução CD FNDE nº. 38. que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) com execução em 2003, o PNLD 2004, 2003.

BRASIL. Resolução CD/FNDE/MEC Nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 2. Estabelece as normas para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear a aquisição de ônibus e embarcações para o transporte escolar, 2009.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 20. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, 2008.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 38. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, 2009.

BROWN, W. Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Zezie Edições (Coleção Pequena Biblioteca de Ensaio): Rio de Janeiro, 2018.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C.; AZEVEDO, J. T. (Orgs.). Políticas Educacionais no Brasil pós-Golpe. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o novo Ensino Médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.204-220, Jan./Abr., 2018.

CARTAXO, Silvia Rebeca Guimarães. Antecedentes pessoais, motivações e autoeficácia empreendedoras e suas influências na intenção empreendedora dos discentes em escolas públicas participantes do programa Miniempresa da Junior Achievement. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2013.

CARVALHO, C.; CARVALHO JÚNIOR, R. N. O debate sobre Educação Integral na produção acadêmica recente: democratização do ensino ou assistencialismo em educação? Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n.2, p. 07-19, mai./ago., 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: FAPESP, 2017

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. GERENCIALISMO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE) NA PARAÍBA. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O Lugar da educação integral na política social. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006.

CASTELO, R. O Social Liberalismo: Auge e Crise da Supremacia Burguesa na Era Neoliberal. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da Costa. 'Costurando' história, políticas e práticas sobre educação integral e(m) tempo integral. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Orgs.). Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paideia. v. 20, n. 46, p.249-259, mai./ago., 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez Editora: São Paulo, 2013.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez. 2006.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, maio/jun./jul./ago. 2005.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FAGED. Fortaleza, Ceará, 2007.

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

DARÉ, Patrícia Kozuchovski. A definição das políticas públicas educacionais brasileiras a partir do discurso neoliberal. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, PPGICH, Florianópolis, 2019.

DELORS, Jacques (coord.). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DOLABELA, Fernando. O Ensino de Empreendedorismo no Brasil: Uma Metodologia Revolucionária. São Paulo: Fundação Vanzolino, 1999.

DOLZ, Joaquim, OLLAGNIER, Edmmé. O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUBET, F. O que é uma escola justa? a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. As desigualdades escolares antes e depois da escola: a organização escolar e influência dos diplomas. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p.22-70, jan./abr. 2012.

ELIAS, N. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENTREVISTA Marcos Magalhães. Revista Profissão Mestre. São Paulo: maio, 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 20, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FANK, E.; HUTNER, M. L. Escola em Tempo Integral e a Educação Integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. SEED. Paraná. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XI EDUCERE. PUC – Paraná. 2013.

FERREIRA, A.G.; PINHEIRO, M.D.S.L.B. A política de Educação Integral no Brasil a partir do discurso sobre o programa Mais Educação. In: FERREIRA, A.G.; BERNARDO, E.S.; MENEZES, J.S.S. Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERRER, Guillermo. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?. Peru: Grade, 2004.

FERRETTI, Celso João. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação. Educ. Soc. v.23, nº81, p.299 – 306.Dez 2002.

FILIDORO, N. Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 15(1), 42–50. 2018.

FONSECA, Dirce Mendes. O pensamento privatista em educação. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade I: a vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In M. Foucault, Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber (p. 236-246). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978) São Paulo: Martins Fontes: 2008b.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação - Políticas públicas de responsabilização na educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas Ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. Governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. Rev. Katálisis, Jun, 2007.

FRERES, H. A.; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackline; JIMENES, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (org.). O movimento educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. Com a colaboração de Rose D. Friedaman; apresentação de Miguel Colasuonno; tradução de Luciana Carli; revisão sobre a edição de 1982 e tradução do prefácio de 1982 de Nestor Deola. São Paulo: Abril Cultural, 1984. -Título original em inglês Capitalism and Freedom de 1962, 1982 – Universidade de Chicago).

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil: (Im)Possibilidades político históricas. In: MOL, J.; GARCIA, S. (Org.). Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? Porto Alegre: CirKula, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina: apresentação. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (organizadores). Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GADOTTI, M. Educação Integral e Tempo Integral. In: GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. – 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. A. A. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, P. A. A. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROTTI, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo. UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Retratos Da Escola, 11(20), 131–145, 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes da escola e além da escola. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. É Imprescindível Educar Integralmente. Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HADDAD, Sérgio. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo; Cortez; 2008.

HARVEY, David. O enigma do capital: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. O caminho da servidão. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1983.

HERNANDES, José Mauro da Costa; CALDAS, Miguel P.. Resistência à mudança: uma revisão crítica. São Paulo: RAE, v.41, n.2, p.31- 45, abr-jun-2001.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação, 44, 1-22, 2019.

HOBBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES 21 (55), nov., 2001.

HYPOLITO, Á. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. Educ. Soc., Campinas (SP), v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos**. Recife: ICE, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2015c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da Escolha** Um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros. 20-- Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: 20 de junho de 2023.

JACCOUD, Mylène. MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 254-294.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. de O. D.; SARTORI, L. G. Educação Integral do Homem e a Política Educacional Brasileira: Limites e Contradições. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.3 [73], p.842-860, Jul./set. 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais no Brasil. Conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alinea, 2009.

JESUS, Angélica Cândida de; BORGES, Walquíria Silva Carvalho. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. Texto apresentado no 2º Encontro de licenciaturas do sudoeste goiano. 21 a 23/05/2015.

JÚNIOR, G. T.; SALTORATO, P. Impactos da Indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. Revista Produção Online. Florianópolis, SC, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018.

KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 55, p. 143-161, maio/ago. 2019.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Uma perspectiva histórico- -sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liberlivro, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KREIMER, Roxana. História del Mérito. 2000. Disponível em: <https://www.geocities.com/filosofialiteratura/históriameritoexamen>. Acessado em: 01.12.2022.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian. Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LECLERC, G.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Org.). Política de educação integral em jornada ampliada. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 11-14, 2012.

LEHER, Roberto. O Governo Lula e os movimentos sociais. In: OSAL (Buenos Aires) n. 10, abril de 2003.

LEITE, M. E. Pereira. Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica. Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 1–23, 2021a.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal, 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021b.

LEMKE, T. Foucault, governamentalidade e crítica, de Thomas Lemke: Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. Plural, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 194-213, 2017.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luis Armando. Gerencialismo e dispersão do poder na relação estado-educação: as traduções e os hibridismo no caso brasileiro. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LIRA, Jailton de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. Política educacional e neoliberalismo: a educação em Alagoas durante o Governo Vilela Filho (2007/2014). João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; FAVORETO, Aparecida. Concepção de Educação Integral: fundamentos e (res)significações na política educacional para o Ensino Médio. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 2, p. 129-146, abr./jun. 2018.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. 2007. Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educação e Sociedade. Campinas, SP, v.27, n.94, 2006, p. 47-69.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. Rev. Port. de Educação, Braga, v.31, n.1, 2018.

MARTINS, Erika Moreira. Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, G. A. . Estudo de Caso – Uma Estratégia de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. RAP Rio de Janeiro 39(4):823-47, Jul./Ago. 2005

MAURÍCIO, Lúcia Velloso Maurício. Educação integral em tempo integral. In CONAE 2014, Coletânea de textos – o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília: CONAE/FNE, p. 143-144, 2014.

MELLO, G.N. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. São Paulo: CEESP, 1996.

MELO, A. A. S.; SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação do governo Temer. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v.9, n.1, p. 25-56, ago. 2017.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Comum Curricular. Educ. rev. n. 35, p.1-23, 2019.

MENEZES, Marilda A.de. O cotidiano camponês e a sua importância enquanto resistência à dominação: a contribuição de James C. Scott. In: Raízes, v.21, n.01, p.32-44, jan-jun,2002.

MICHETTE, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, vol. 55, n. 3, p. 302-314, set/dez 2019.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. RBCS Vol. 35 nº 102 /2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MODERNA, Editora. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021.

MOLL, J.; BERNARDI, L. S.; LOURO, P. Editorial. Revista das Ciências Humanas, v. 22, n. 1, 2021, p. 1-3. Disponível em: <0.31512/19819250.2021.22.01.1-3>. Acesso em: jun. 2021.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONSMA, Karl. James C. Scott e resistência cotidiana no campo: uma avaliação crítica. In: BIB, n.49, p. 95-121, 1º.sem. 2000.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, K. M. K. Manual de Implantação: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas, Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência e Educação: Bauru, SP, v9, n2, p.191-210, 2003.

MOTTA, V.C. Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Moura, D. H., & Lima Filho, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. Revista Retratos da Escola, 11(20), 109-129, 2017.

NETO, J. H. C; CASTRO, A. E. Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica. Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo, MG, v. 16, n. 27, p. 80-88, 2017.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78–99, jan./abr. 2013.

NÓBREGA, Gabriela Carvalho da. Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Recife, 2019.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. Educação Integral no século XXI: do programa mais educação ao programa novo mais educação. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Psicologia. Universidade de São Paulo, 2019.

PAIM, J. H. Avanços, limites e possibilidades no ensino médio. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). Os Desafios do Ensino Médio. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais. 2019

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual da Paraíba (2015-2025). 2015.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de estado da educação. Comissão executiva de educação integral. Edital nº 013/2016 seleções de professores processo seletivo simplificado programa escolas cidadãs integrais e escolas cidadãs integrais técnicas. 2016b

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. 2016 a.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez: autores associados, 1988.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 328p.

PEREIRA, Dalessandro de Oliveira. O movimento “Todos Pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DE NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL. SEÇÃO ESPECIAL: PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO • Educ. Soc. 41 • 2020.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y alternativas. Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad. n. 146, p. 90-101, Noviembre-Diciembre 1996.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. In: TORRES, Carlos Alberto (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001, p.9-22.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012.

RABESCO, Rafaela. Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez; MENDONÇA, Patrícia Moulin. COLETIVOS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL. *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA*, 2017.

RAMOS, Rubén. *La Educación en América Latina. Enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española, 2012.

RAMOS. M. N. O CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO EM SUAS DIFERENTES MODALIDADES: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E PROBLEMAS. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

REY, Daniel Rubén. ¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años? *Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile*. [s.d.].

RIBEIRO, D. C. R.; MOREIRA, W. W.; SILVA, M. I. Educação Integral e Edgar Morin: associações para se pensar os diferentes espaços e tempos educativos. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2021.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; SILVA, Monica Izilda da Silva. EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDGAR MORIN: ASSOCIAÇÕES PARA SE PENSAR OS DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVO. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, , v. 22, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2021.

RIBEIRO, Márcen de Pádua et al. A democratização da gestão escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital. Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, jan./jul. 2014.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. de S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21782. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROESCH, S. M. A. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. Revista brasileira de política e administração da Educação, v. 33, p. 355, 2017.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. Cad. Pesqui. 47 (164) • Apr-Jun 2017

SAFORCADA, Fernanda; BAICHMAN, Alan. Derecho à la educación, políticas públicas y escuela secundaria en America Latina: deudas y desafios. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (organizadores). Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022.

SANDRI, S. SILVA, M. R. O programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. Revista Contrapontos I Eletrônica, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano. / Frederico Marcio Leandro Santiago. - Caruaru: O Autor, 2014.

SANTOS JÚNIOR, Adalberto Duarte; SILVA, Milena Dutra da; SILVEIRA, José Augusto Ribeiro da. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DA BORDA URBANA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA, PARAÍBA. II Simpósio de Estudos Urbanos: a dinâmica das cidades e a produção dos espaços, 2013.

SANTOS, Laymert G. Apresentação. In: LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, DF: Ipea, 2007. (Textos para discussão, Vol. 1267).

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Psicol. Esc. Educ. [online], v.21, n.3, p.653-662, 2017.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCOTT, James C. Detrás de La história oficial. In: Los dominados y El arte de La resistência. México: Ediciones Era, p.23-40, 1990.

SHIROMA, Eneida Oto Shiroma. EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. Rev. Educ. Questão [online]. 2017.

SILVA, J.A. A.; SILVA, K.N. P. Educação integral no Brasil de hoje. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, M. R. Apresentação. In: M. R. SILVA (Org.). Ensino Médio Integrado: travessias. (7-11). Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatada. Educação em Revista, vol. 32, núm. 2, pp. 91-110, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. PERSPECTIVA ANALÍTICA PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa 18, 19 y 20 de agosto de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direta e as transformações pedagógicas da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO LATINO AMERICANO. Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS Pg. 92-115 Set/dez. 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SINGER, Helena. Educação integral como inovação social. In: educação: escolas inovadoras. Fundação Roberto Marinho, Canal Futura (org.). São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SOUSA, Darcon. O Programa Mais Médicos na perspectiva dos atores sociais responsáveis por sua implementação e dos beneficiários no município de Boqueirão, PB. REUNIR: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade, vol. 5, n. 03, 2015

SOUSA, Darcon. Usos do conceito de resistência cotidiana, de James Scott, na análise do universo das organizações empresariais: perspectivas e problematizações. Raízes, v.33, n.2, jul-dez /2013.

SOUSA, Ivonete Ferreira de. A gestão da educação integral: o caso de uma escola pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2016.

SOUSA, J. de F. A.; DOS SANTOS DOS SANTOS, T. F. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA BREVE ANÁLISE DO “ESCOLA SEM PARTIDO”. Educere et Educare, [S. l.], v. 14, n. 31, p. DOI: 10.17648/educare.v13i31.19048, 2019.

SOUZA, A. L. L. de. Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1340–1354, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SOUZA, M.M.; ALEPRANDI, R. T.; TRENTINI, S. S. A. As concepções filosóficas e pedagógicas de educação integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, S. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

SPÍNDOLA, Márcia Cristina Pereira. Escola em tempo integral em tempos de neoliberalismo: totalidade e contradição na história da escola do Rio de Janeiro. Semioses, Rio de Janeiro, v. 9, nº 1, p. 77-87, jan/jun de 2015.

SPRING, J. Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

SZAPIRO, Ana Maria Szapiro; RESENDE, Camila Miranda de Amorim. JUVENTUDE: ETAPA DA VIDA OU ESTILO DE VIDA? *Psicologia & Sociedade*; 22 (1): 43-49, 2010.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Práticas de resistência de alunos em uma escola pública: uma outra possibilidade de ver a indisciplina e a ‘defasagem’ de aprendizagem. *Acta Sci. Educ.*, v. 41, e43853, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A educação não é privilégio. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. Educação integral, currículo e formação continuada. *Anais da XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis*. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Educação Integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. TPE: março de 2015.

TORO, Andrea Romero. La jornada Escolar Completa: ¿una política para la calidad y equidad de la educación? – La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa. 2004. 137 f. Tese (Programa de Magíster en Educación) – Universidad de Chile, Santiago, 2004.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In L. De Tommasi, M. J. Warde, & S. Haddad (Org.). *O Banco Mundial e as políticas públicas* (6a ed.), 125-194. Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien, 1990. UNESCO: Brasília, 1998.

VALLE, Ione; RUSCHEL, Elizete. Política educacional Brasileira e Catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. *Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)*, Espanã, n. 3, p. 73-92, jan. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, p.179-217, 2000.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el aprendizaje para todos. Educação e Sociedade, Campinas, n. 32, p. 911-932. 2011.

VIANNA, Rafael. Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022). Tese (doutorado). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

YIN. R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) , São Paulo, v. 115, n.115, p. 233-262, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a) gestor (a),

Ao cumprimentá-lo (a), venho por meio desta, solicitar sua colaboração na pesquisa intitulada “A política educacional para o ensino médio (em tempo) integral e a formação do sujeito: uma análise do Programa de Educação Integral da Paraíba”, referente à Tese de Doutorado da pesquisadora Maria Eduarda Pereira Leite, em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação do Professor Dr. Rogério de Souza Medeiros.

A pesquisa objetiva analisar o entendimento dos jovens a respeito do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida que se constituem como eixos centrais do Programa de Educação Integral da Paraíba para a formação do cidadão no âmbito do ensino médio em tempo integral.

Desse modo, ressalto que suas contribuições serão fundamentais para o desenvolvimento dessa Tese, fomentado ainda mais a produção científica neste campo de estudos, a partir de trabalhos que buscam entender, relatar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio em tempo integral que vem se institucionalizando no âmbito educacional brasileiro.

Para tanto, utilizaremos com instrumentos de coletas de dados a observação direta, aplicação de questionários e entrevistas, com professores e alunos das escolas da rede estadual de ensino, localizadas na cidade de João Pessoa – PB.

Asseguramos que não será divulgada a identificação de nenhum sujeito da pesquisa, que será convidado a participar livre e espontaneamente da pesquisa. Igualmente, assumimos o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos.

Sendo o que tínhamos para o momento, nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Eduarda Pereira Leite

Doutoranda em Sociologia

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa a ser apresentada como Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob responsabilidade da pesquisadora Maria Eduarda Pereira Leite, sob orientação do Prof. Dr. Rogério de Souza Medeiros.

A pesquisa objetiva analisar o entendimento dos jovens a respeito do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida que se constituem como eixos centrais do Programa de Educação Integral da Paraíba para a formação do cidadão no âmbito do ensino médio em tempo integral.

Desse modo, ressalto que suas contribuições serão fundamentais para o desenvolvimento dessa Tese, fomentado ainda mais a produção científica neste campo de estudos, a partir de trabalhos que buscam entender, relatar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio em tempo integral que vem se institucionalizando no âmbito educacional brasileiro.

Sendo assim, caso esteja em concordância para participar da pesquisa, informo que você responderá as perguntas de livre e espontânea vontade, sem qualquer remuneração ou despesa, tendo a liberdade de se recusar a responder, ou retirar seu consentimento, caso os questionamentos causem qualquer constrangimento a sua pessoa.

Por fim, esclareço que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico e que as informações fornecidas bem como os resultados obtidos serão preservados e confinados à pesquisadora, que se obriga a manter o anonimato em relação ao sujeito da pesquisa e manter-se disponível, em qualquer época, por correio eletrônico (mariamepleite@gmail.com), para contato e esclarecimento de qualquer dúvida.

João Pessoa, _____ de _____ 2022.

Entrevistado: _____

Pesquisadora: _____

APÊNDICE C - FICHA SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

DESCRIÇÃO DA ESCOLA

Localização e características do bairro:

Breve histórico da instituição:

INSTALAÇÕES

Salas de aula:

Instalações sanitárias:

Cozinha/refeitório:

Secretaria/direção:

Coordenação/sala dos professores:

Outros espaços:

FUNCIONAMENTO

Horário das aulas:

Reuniões de planejamento:

POPULAÇÃO ESCOLAR

Professores:

Funcionários:

Alunos:

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS COM GESTORES E PROFESSORES

Pessoa entrevistada:

Diretor (a) () Supervisor(a) () Orientador(a) () Professor (a) ()

Outro (). Qual? _____.

1. Em que ano foi implantado o Programa de Educação Integral na sua escola?
2. Na sua avaliação, que mudanças o ensino em tempo integral tem promovido na instituição para alunos, professores, familiares, comunidade?
3. Fale sobre a relação da família com a escola. Existe algum conflito no sentido de as famílias quererem impedir que seus filhos se deparem com visões de mundo diversas, que consideram não estar de acordo com seus valores e as visões de mundo que convivem?
4. Para você, quais são as principais exigências da sociedade atual? Você considera que os jovens devem buscar adequar-se a estas exigências? Como?
5. Você considera o desenvolvimento de um Projeto de Vida importante para a formação dos jovens? Qual é sua principal importância?
6. Quais são as ações que a escola desenvolve para ajudar o jovem a construir seu projeto de vida?
7. Qual a relevância do protagonismo juvenil para o Programa de Educação Integral?
8. Quais são as principais ações desenvolvidas pela escola voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil?
9. Que sujeito as Escolas Cidadãs Integrais pretendem formar?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO – ALUNOS (AS)

Essa é uma pesquisa de doutorado da Universidade Federal da Paraíba sobre o entendimento dos jovens em relação ao Protagonismo Juvenil e ao Projeto de Vida. Sua participação é fundamental, para o desenvolvimento dessa Tese, fomentado ainda mais a produção científica neste campo de estudos, a partir de trabalhos que buscam entender, relatar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio em tempo integral

1.CARACTERIZAÇÃO

Ano que está cursando: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Idade: () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () Acima de 18 anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Trabalha: () Sim () Não

Se sim: () noite () final de semana

Em quê? _____

Mora com: () os pais () o pai () a mãe () sozinho () outros: _____

Renda familiar: () Menor que 1 salário mínimo () Entre 1 e 3 salários mínimos

() Entre 4 e 6 salários mínimos () Acima de 7salários mínimos

Das pessoas da sua família que moram com você, alguém fez universidade?

() Sim () Não

2.VOCÊ CURSOU:

Educação Infantil na: () Rede Privada () Rede Pública () Em ambas as redes

Ensino Fundamental 1ª à 4ª Série ou 1º ao 5º Ano na: () Rede Privada

() Rede Pública () Em ambas

Ensino Fundamental 5ª à 8ª Série ou 6º ao 9º Ano na

() Rede Privada () Rede Pública () Em ambas

APÊNDICE F - ENTREVISTA COM OS ALUNOS (AS)

Ano que está cursando: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Idade: () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () Acima de 18 anos

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Conte-me um pouco sobre sua vida, destacando como é estudar em uma escola de tempo integral e como você se descreve como estudante?
2. Quais as razões ou motivos para você ter ingressado em uma escola de tempo integral?
3. O que é um Projeto de Vida e qual a importância para a sua formação?
4. Qual a importância da escola e da família na elaboração do seu projeto de vida?
5. Como você compreende o protagonismo juvenil?
6. Como a escola trabalha a concepção de protagonismo juvenil?
7. Quais são as principais ações desenvolvidas pela escola voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil? Você tem representante de sala? Tem grêmio estudantil?
8. Qual a sua opinião a respeito dos/das jovens participarem de espaços de participação política?
9. Você se vê como jovem protagonista? Percebe algum limite quanto à sua participação nas tomadas de decisões da escola?
10. Quais as suas expectativas de futuro quanto terminar o ensino médio?

APÊNDICE G - Etapas de visitas a ECIT

Identificação da etapa	início	término
Início da aproximação com o campo de pesquisa. As primeiras conversas com a equipe gestora: - A nossa apresentação enquanto pesquisadora; - Apresentação do nosso interesse em pesquisar	jun/22	
Elaboração dos instrumentos para a coleta de dados: - Elaboração do Questionário; - Elaboração do Roteiro de entrevista.	jun/22	jul/22
Visitas à ECIT: - Solicitação da autorização para a realização da pesquisa na unidade educacional com os alunos do Ensino Médio; - Solicitação da assinatura do Termo de Anuência da escola pelo Gestor. - Ida ao locus da pesquisa para agendamento da aplicação do Questionário; - Aplicação do questionário; Agendamento de reunião para marcar as entrevistas com a equipe da unidade Escolar e os alunos;	jun/22	no/22
Seleção dos possíveis participantes da pesquisa: - Análise dos Questionários/Diagnósticos; - Convite aos alunos para a participação voluntária na pesquisa.	ago./22	set/22
- Realização das entrevistas; Assinatura do TCLE.	out/22	no/22