



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

**LILIANE ALVES CHAGAS**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB CERCO: a Tecnologia de Gestão Educacional  
“elitizando” a Escola Cidadã Integral na Paraíba**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2024**

**LILIANE ALVES CHAGAS**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB CERCO: a Tecnologia de Gestão Educacional  
“elitizando” a Escola Cidadã Integral na Paraíba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

**JOÃO PESSOA - PB**

**2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C439g Chagas, Liliâne Alves.

Gestão democrática sob cerco : a tecnologia de gestão educacional "elitizando" a escola cidadã integral na Paraíba / Liliâne Alves Chagas. - João Pessoa, 2024.

287 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Democracia. 3. Gestão democrática. 4. Teoria do discurso. 5. Teoria da atuação. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)



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

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELA DOUTORANDA LILIANE ALVES CHAGAS E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- APROVADA  
 INDETERMINADA  
 REPROVADA

| MEMBROS – BANCA EXAMINADORA    | INSTITUIÇÃO | ASSINATURA   |
|--------------------------------|-------------|--|
| Ana Cláudia da Silva Rodrigues | PPGE/UFPB   |  Documento assinado digitalmente<br>ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES<br>Data: 12/08/2024 08:11:24-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.itl.gov.br">https://validar.itl.gov.br</a> |
| Rosanne Evangelista Dias       | PROPED/UERJ |  Documento assinado digitalmente<br>ROSANNE EVANGELISTA DIAS<br>Data: 12/08/2024 12:14:14-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.itl.gov.br">https://validar.itl.gov.br</a>       |
| Luciana Leandro da Silva       | PPGED/UFCG  |  Documento assinado digitalmente<br>LUCIANA LEANDRO DA SILVA<br>Data: 12/08/2024 20:50:04-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.itl.gov.br">https://validar.itl.gov.br</a>       |
| Ângela Cristina Alves Albino   | DCFS/UFPB   |  Documento assinado digitalmente<br>ANGELA CRISTINA ALVES ALBINO<br>Data: 19/08/2024 10:04:21-0300<br>Verifique em <a href="https://validar.itl.gov.br">https://validar.itl.gov.br</a>   |
| Maria Zuleide da Costa Pereira | PPGE/UFPB   |    |

João Pessoa, 09 de agosto de 2024.

Para Laís Alves e Lúcia Alves.

## AGRADECIMENTOS

Tantos foram os encontros que me trouxeram até aqui. Mas, de início, é preciso salientar que essa pesquisa começou em meio a pandemia de covid-19, no ano de 2020. Era um momento de muitas incertezas, angústias e medos, e diante de minha condição privilegiada, uma vez que tenho uma realidade de segurança que me possibilitou manter o isolamento social necessário àquele momento, decidi ocupar minha mente estudando, como sempre faço nos momentos mais difíceis, já que estudar sempre foi minha principal ferramenta para alcançar a liberdade. Nesse espaço de segurança, afeto e acolhimento, que é a minha casa, tenho Laís Alves e Thiago Calabria, aos quais agradeço profundamente pelo apoio, já que a primeira me faz buscar ser alguém melhor e o segundo é meu companheiro de estudos e pesquisas, de trabalho e de vida.

Em meio às buscas e leituras, acessei uma pesquisa sobre a escola cidadã da Paraíba que me inquietou bastante, de autoria da pesquisadora Ana Claudia da Silva Rodrigues, que, para minha surpresa, se tornou minha orientadora e parceira de pesquisas. A você, Ana Cláudia, agradeço por ter sido farol nessa jornada, desde essa primeira provocação. Agradeço também às professoras Maria Zuleide da Costa Pereira, Ângela Cristina Alves Albino, Luciana Leandro da Silva e Rosanne Evangelista Dias, que compuseram as bancas de qualificação e de defesa desta tese. Agradeço às e aos docentes que compõem a Universidade Federal da Paraíba, em especial àqueles e àquelas que se dedicam a partir de suas atuações no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Agradeço pelas orientações que me fizeram refletir e encontrar caminhos.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos e parceiros, Filipe Mendes e Philipe Pereira, por todas as orientações, correções, produções e diálogos que colaboraram não apenas com essa pesquisa, mas sobretudo com a construção da pessoa que sou hoje. Vocês são uma entidade diversa e criativamente provocadora neste mundo que por vezes é tão raso.

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram com a efetivação dessa pesquisa, em especial aos integrantes da Ecit, uma vez que sem essas pessoas ela não teria se materializado. Agradeço aos companheiros e às companheiras do Grupo em Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares pela parceria nos encontros, discussões e construção de eventos e pesquisas. A todas essas pessoas, minha gratidão, não apenas pela colaboração, mas por terem sido a comprovação de que a luta continua e se mantém cada dia mais firme.

Agradeço à minha mainha, Lúcia Alves, que me inspira e me motiva desde sempre. Sem mainha essa pesquisa talvez nem existisse. Seu apoio e incentivo sempre foram cruciais ao longo de minha jornada acadêmica, mas principalmente de vida. Agradeço a painho, Marcelino

Chagas, que me introduziu nos estudos da política, que me fez questionadora e curiosa. Agradeço à minha avó Zulmira, minha irmã, Viviane Alves, meus irmãos, Marcelino e Daniel, bem como às minhas sobrinhas e sobrinhos, Iasmin, Antônio, Clarisse, João Lucas, Miguel e Fabrício por me fazerem compreender o mundo, me apoiarem e estarem sempre na torcida por mim.

Não poderia deixar de citar a relevância das políticas dos governos do PT, uma vez que foram elas que me oportunizaram concluir essa importante etapa da minha vida acadêmica e profissional. As políticas públicas educacionais de acesso e permanência têm papel incluyente e democratizante e mudam a vida de pessoas que estão à margem da sociedade brasileira, que é marcada por processos de exclusão. Por isso, agradeço a Lula e a Dilma Rousseff, por continuarem enfrentando as elites econômicas, buscando mudanças reais para as populações em situação de vulnerabilidade em nosso país.

Por fim, saliento a importância da arte e da educação na vida das pessoas mais pobres e marginalizadas, em especial das mulheres, pessoas negras, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIAPN+ e indígenas. Tanto a arte quanto a educação se tornam ferramentas de libertação e de superação dos males causados por ideais individualizantes e meritocráticos, que têm destruído relações, minado a democracia e a cidadania, bem como têm nos levado a uma profunda destruição da natureza. Diante disso, acreditando no poder transformador da arte e da educação, agradeço a todas as pessoas que em algum momento possam ter acesso a esta pesquisa, por me dar oportunidade de ser ouvida e principalmente por materializar meu sonho de ser escritora.

A todas as pessoas, meu profundo agradecimento!

*“Da luta eu não fujo.  
É melhor morrer na luta do que morrer de fome.”  
(Margarida Maria Alves, 1983)*

## RESUMO

O Programa de Educação Integral do Estado da Paraíba tem um modelo de gestão educacional concebido por uma organização privada, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esse modelo é intitulado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), e tem sido adotado nas escolas integrais da rede estadual desde 2015, ano de criação do modelo. A questão que constituiu nosso problema de pesquisa foi: as orientações para a gestão escolar propostas pela TGE nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (Ecit) promovem a gestão democrática nessas comunidades escolares? O objetivo geral consistiu em analisar como a TGE concebe a democracia e a gestão democrática que deve ser atuada nas Ecit da rede estadual da Paraíba. Para tanto, a pesquisa, de abordagem qualitativa em educação, foi desenvolvida utilizando como método de procedimento o estudo de caso. Seu caráter exploratório, assim como a análise de documentos e a pesquisa bibliográfica, foi fundamental para o tratamento investigativo, analítico e qualitativo dos achados a partir das entrevistas com os membros da comunidade escolar, entrevistas essas que seguiram os trâmites éticos necessários para sua realização. Além disso, a pesquisa utiliza como referencial teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) (Bowe; Ball; Gold, 1992) e a Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*) (Ball; Maguire; Braun, 2021), combinadas à Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), uma vez que nos apoiamos na compreensão de política enquanto discurso. Nossas análises identificaram que a gestão escolar que vem sendo mobilizada pela TGE nas Escolas Cidadãs na Paraíba não condiz com a efetivação da gestão democrática proposta pela legislação educacional brasileira. Isso se deve ao fato de que, para além da ausência de mecanismos que possibilitem a escolha democrática de diretores e diretoras escolares, verificamos que o conceito de democracia neoliberal que subjaz o modelo do ICE tem atuado na tentativa de fragilizar os espaços colegiados, representativos, deliberativos e democráticos, a exemplo do conselho escolar. Além disso, vislumbramos a atuação dos sujeitos numa perspectiva de participação tutelada, uma vez que não há efetividade de suas participações em processos decisórios no interior da Ecit. Contudo, advogamos pela existência de atuações de resistência e de (re)existências que contrariam e subvertem o proposto pelo ICE.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; democracia; gestão democrática; teoria do discurso; teoria da atuação.

## ABSTRACT

The Full-Time Education Program of the State of Paraíba has an educational management model designed by a private organization, the Institute of Co-responsibility for Education (ICE). This model is called Educational Management Technology (TGE), and has been adopted in full-time schools in Paraíba's education network since 2015, when the model was created. The question that constituted our research problem was: do the guidelines for school management proposed by TGE in Vocational Citizen Schools (Ecit) promote democratic management in these school communities? The general objective was to analyze how TGE conceives democracy and the democratic management that should be implemented in the Ecits of the state network of Paraíba. To this end, the research, with a qualitative approach in education, was developed using the case study as a method of procedure. Its exploratory nature, as well as document analysis and bibliographical research, was fundamental for the investigative, analytical, and qualitative treatment of findings from interviews with members of the school Community. The interviews followed the ethical procedures necessary for their completion. In addition, it uses the Policy Cycle Approach (Bowe; Ball; Gold, 1992) and the Theory of Policy Enactment (Ball; Maguire; Braun, 2021) combined with Discourse Theory (Laclau; Mouffe, 2015) as its theoretical-methodological framework, since we rely on an understanding of politics as discourse. This theoretical-methodological tool will be used to broaden the discussions, in the search for analysis and understanding of the discourses constituted by the actors of the policy under investigation. Our analysis found that the school management that has been mobilized by the TGE in the Citizen Schools in Paraíba is not in line with the democratic management proposed by Brazilian educational legislation, given that in addition to the absence of mechanisms that enable the democratic choice of principals and principals, we see that the concept of neoliberal democracy that underlies the model has acted in an attempt to weaken collegiate, representative, deliberative and democratic spaces, such as the school council, and we also see the subjects acting from a perspective of tutelage participation, since their participation in decision-making processes within the Ecit is not effective. However, we advocate the existence of acts of resistance and (re)existences that contradict and subvert what is proposed by the ICE.

**Keywords:** educational policies; democracy; democratic management; discourse theory, theory of policy enactment.

## RESUMEN

El Programa de Educación Integral del Estado de Paraíba cuenta con un modelo de gestión educativa diseñado por una organización privada, el *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* (ICE). Este modelo se denomina Tecnología de Gestión Educativa (TGE), y ha sido adoptado en escuelas integrales de la red estatal desde 2015, año de creación del modelo. La pregunta que constituyó nuestro problema de investigación fue: ¿los lineamientos para la gestión escolar propuestos por el TGE en las *Escolas Cidadãs Integrais Técnicas* (Ecit) promueven la gestión democrática en estas comunidades escolares? El objetivo general fue analizar cómo TGE concibe la democracia y la gestión democrática que debe ser implementada en las Ecits de la red estatal de Paraíba. Para ello, la investigación, con enfoque cualitativo en educación, se desarrolló utilizando como método de procedimiento el estudio de caso. Su carácter exploratorio, así como el análisis documental y la investigación bibliográfica, fue fundamental para el tratamiento investigativo, analítico y cualitativo de los hallazgos de las entrevistas a miembros de la comunidad escolar, entrevistas que siguieron los procedimientos éticos necesarios para su realización. Además, utiliza como marco teórico-metodológico el *Policy Cycle Approach* (Bowe; Ball; Gold, 1992) y la Teoría de Actuación (Ball; Maguire; Braun, 2021) combinados con la Teoría del Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), ya que nos basamos en una comprensión de la política como discurso. Esta herramienta teórico-metodológica será utilizada para ampliar las discusiones, en la búsqueda de analizar y comprender los discursos constituidos por los actores de la política investigada. Nuestros análisis constataron que la gestión escolar movilizada por el TGE en las Escuelas Ciudadanas de Paraíba no está en consonancia con la gestión democrática propuesta por la legislación educativa brasileña, dado que, además de la ausencia de mecanismos que posibiliten la elección democrática de directores y directoras, vemos que el concepto de democracia neoliberal que subyace al modelo ha actuado en el intento de debilitar los espacios colegiados, representativos, deliberativos y democráticos, como el consejo escolar, y vemos también que los sujetos actúan desde una perspectiva de participación tutelar, ya que su participación en los procesos de toma de decisiones dentro del Ecit no es efectiva. Sin embargo, defendemos la existencia de actos de resistencia y (re)existencias que contradicen y subvierten lo propuesto por el ICE.

**Palabras clave:** políticas educativas; democracia; gestión democrática; teoría del discurso; teoría de actuación.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Mapa de atuação do ICE .....   | 32  |
| Figura 2 – Cadernos da Escola da Escolha.....   | 33  |
| Figura 3 – Nuvem de palavras – aporte metodológico.....   | 52  |
| Figura 4 – Contextos do processo de formulação de uma política ( <i>contexts of policy making</i> ).. | 54  |
| Figura 5 – Mapa das Gerências Regionais de Ensino da Paraíba.....                                     | 62  |
| Figura 6 – Saguão principal da Ecit .....   | 63  |
| Figura 7 – Painel de monitoramento do PNE.....  | 99  |
| Figura 8 – Matriz Curricular proposta pela SEE .....  | 122 |
| Figura 9 – Matriz Curricular proposta pelo ICE.....   | 124 |
| Figura 10 – Eixos Formativos propostos pelo ICE .....   | 125 |
| Figura 11 – “Concha” da Escola da Escolha .....   | 134 |
| Figura 12 – “Inovações” do Modelo da Escola da Escolha.....   | 134 |
| Figura 13 – Formação de Competências para o século XXI.....   | 140 |
| Figura 14 – Estrutura das aulas de projeto de vida.....   | 143 |
| Figura 15 – Indicações para a elaboração do Plano de Ação .....                                       | 150 |
| Figura 16 – Plano de Ação Escolar .....   | 151 |
| Figura 17 – Fragmento 1 do Plano de Ação da SEE .....   | 152 |
| Figura 18 – Fragmento 2 do Plano de Ação da SEE .....   | 153 |
| Figura 19 – Elementos inerentes à liderança servidora .....   | 155 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Expansão das Escolas Cidadãs na Paraíba .....                     | 23  |
| Gráfico 2 – Tipologia dos estudos analisados para o Estado da Arte.....       | 51  |
| Gráfico 3 – Distribuição dos estudos selecionados por ano de publicação ..... | 51  |
| Gráfico 4 – Indicador 19B – Painel de Monitoramento do PNE.....               | 100 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Dimensões contextuais da atuação da política .....        | 56  |
| Quadro 2 – Títulos e temas dos Cadernos da Escola da Escolha .....   | 109 |
| Quadro 3 – Premissas da Escola da Escolha .....                      | 128 |
| Quadro 4 – Indicadores de Processos Inerentes à Rotina Escolar ..... | 144 |
| Quadro 5 – Perguntas referentes aos Contextos Situados .....         | 165 |
| Quadro 6 – Perguntas referentes às Culturas Profissionais .....      | 167 |
| Quadro 7 – Perguntas referentes aos Contextos Materiais .....        | 177 |
| Quadro 8 – Perguntas referentes aos Contextos Externos .....         | 183 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| AC     | Análise de Conteúdo   |
| ANPEd  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação   |
| Apegeo | Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia   |
| BM     | Banco Mundial   |
| CAAE   | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética   |
| CAF    | Coordenação Administrativo-Financeira   |
| Capes  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa   |
| EBP    | Estudos Baseados em Prática   |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| ECI    | Escola Cidadã Integral  |
| ECIS   | Escola Cidadã Integral Socioeducativa   |
| ECIT   | Escola Cidadã Integral Técnica  |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos  |
| EUA    | Estados Unidos da América   |
| FHC    | Fernando Henrique Cardoso   |
| FMI    | Fundo Monetário Internacional   |
| Fundac | Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida                                   |
| Fundef | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GEPPC  | Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares  |
| GRE    | Gerência Regional de Ensino   |
| GT     | Grupo de Trabalho   |
| Ideb   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| ICE    | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  |

|         |  |
|---------|--|
| IFPB    | Instituto Federal da Paraíba   |
| Inep    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISD     | Interacionismo Sociodiscursivo   |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| OCDE    | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico                |
| OMS     | Organização Mundial de Saúde   |
| ONG     | Organização Não Governamental  |
| ONU     | Organização das Nações Unidas  |
| PB      | Paraíba  |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                      |
| PDCA    | Plan, Do, Check, Act   |
| PE      | Pernambuco   |
| PEE     | Plano Estadual da Educação   |
| PNE     | Plano Nacional da Educação   |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                                  |
| PSB     | Partido Socialista Brasileiro  |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                                  |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico  |
| REC     | Revista Espaço do Currículo  |
| RPGE    | Revista <i>Online</i> de Política e Gestão Educacional                 |
| Saeb    | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                       |
| SEE     | Secretaria de Estado da Educação                                       |
| TEAR    | Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação                             |
| TEO     | Tecnologia Empresarial da Odebrecht                                    |
| TGE     | Tecnologia de Gestão Educacional                                       |
| TJPB    | Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba                               |
| UFC     | Universidade Federal do Ceará  |
| UFPB    | Universidade Federal da Paraíba  |
| Unicamp | Universidade de Campinas   |

Unoesc

Universidade do Oeste de Santa Catarina

VAAR

Valor Aluno Ano Resultado

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>20</b>  |
| <b>2</b> | <b>EPISTEMETODOLOGIA .....</b>  | <b>35</b>  |
| 2.1      | Estado da arte .....  | 35         |
| 2.2      | Metodologia.....  | 53         |
| 2.3      | Caracterização do campo de pesquisa.....  | 62         |
| <b>3</b> | <b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO .....</b>                                | <b>70</b>  |
| 3.1      | O campo das políticas educacionais e o neoliberalismo .....                                     | 70         |
| 3.2      | Democracia e neoliberalismo.....  | 77         |
| <b>4</b> | <b>PRINCÍPIOS GERENCIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA FRENTE À GESTÃO<br/>ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....</b>   | <b>90</b>  |
| 4.1      | Princípios gerenciais na educação pública .....   | 90         |
| 4.2      | Gestão escolar democrática frente ao processo de privatização da e na educação<br>pública ..... | 96         |
| <b>5</b> | <b>DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DOS CADERNOS DA<br/>ESCOLA DA ESCOLHA .....</b>      | <b>108</b> |
| 5.1      | Cadernos sobre memórias e concepções do Modelo.....   | 111        |
| 5.2      | Cadernos sobre o Modelo Pedagógico .....  | 131        |
| 5.3      | Cadernos sobre as Inovações em Conteúdo, Método e Gestão .....                                  | 141        |
| 5.4      | Caderno sobre o Modelo de Gestão (TGE) .....  | 148        |
| 5.5      | Caderno sobre a Escola da Escolha: “palavras incríveis” .....                                   | 159        |
| <b>6</b> | <b>A GESTÃO DEMOCRÁTICA ENCENADA NA ECIT: ANALISANDO AS<br/>ENTREVISTAS.....</b>                | <b>163</b> |
| 6.1      | Contextos Situados .....  | 164        |
| 6.2      | Culturas profissionais .....  | 167        |
| 6.3      | Contextos Materiais .....   | 177        |
| 6.4      | Contextos Externos.....   | 183        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>190</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>202</b> |
| <b>APÊNDICE A – Pesquisas encontradas no Catálogo de Dissertações e Teses (Capes) vinculadas à UFPB (2016 a 2022).....</b> | <b>216</b> |
| <b>APÊNDICE B – Estudos disponibilizados no Google Acadêmico (jan. 2016 – mar. 2023).....</b>                              | <b>219</b> |
| <b>APÊNDICE C – GT 5 da 38ª, 39ª e 40ª Reunião Anual da ANPED (Anais) .....</b>  | <b>222</b> |
| <b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>  | <b>223</b> |
| <b>APÊNDICE E – Roteiros das entrevistas.....</b>  | <b>225</b> |
| <b>APÊNDICE F – Perfil dos sujeitos entrevistados.....</b>   | <b>237</b> |
| <b>APÊNDICE G – Transcrição de entrevistas .....</b>   | <b>238</b> |
| <b>APÊNDICE H – Anotações de estudos sobre os Cadernos da Escola da Escolha...270</b>                                      |            |

## 1 INTRODUÇÃO

Não digam que eu fui rebotalho,  
 que vivia à margem da vida.  
 Digam que eu procurava trabalho,  
 mas fui sempre preterida.  
 Digam ao meu povo brasileiro  
 que meu sonho era ser escritora,  
 mas eu não tinha dinheiro  
 para pagar uma editora  
 (Jesus, 2014, p. 5).

Ao longo dos últimos vinte anos, tenho atuado como professora da educação básica de escolas públicas, sendo a maior parte desse tempo dedicado à etapa do ensino médio. Assim como Carolina Maria de Jesus (2014), eu sempre quis ser escritora, publicar livros e tornar-me pesquisadora. Sou filha de uma professora com um sindicalista e neta de uma professora e de uma merendeira de escolas públicas. Apresento-me à vida enquanto mulher negra, mãe, professora e estudante egressa da rede pública de ensino, da educação básica ao ensino superior. Foi justamente na escola pública que grande parte da minha vida aconteceu e ainda acontece. Na escola tomei consciência de minha negritude, já que o racismo atravessou a minha existência desde muito cedo. Souza (2021) defende que “ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p. 115). Ao longo desse processo de tornar-me uma pessoa negra vivenciei diversas situações em que estive à margem das discussões, e isso me incomodou e ainda incomoda.

Senti profundamente as tentativas de silenciamento direcionadas aos e às estudantes nas escolas. Mesmo tendo atuado por muitos anos como representante de turma, cargo para o qual era eleita pelos meus e minhas colegas para representá-los, não sentia que na rotina da escola as decisões fossem tomadas com a participação estudantil. Durante o ensino médio, atuei no grêmio estudantil do Lyceu Paraibano, escola pública muito relevante para a história da Paraíba. Essa atuação me orgulha, assim como me marcou profundamente, pois as lutas que encampamos àquela época, enquanto coletivo estudantil, de certa forma me movem até hoje.

Tornei-me professora de arte na perspectiva de que minha atuação fosse democrática, e que proporcionasse aos e às estudantes espaços em que estes indivíduos pudessem participar dos processos decisórios, bem como pudessem se desenvolver ética e esteticamente. Experienciando o cotidiano escolar na posição de professora, enfrentei situações que refletiram tentativas de silenciamento, que afetaram tanto a atuação de discentes quanto de docentes. Porém, no decurso dessas três décadas de vivências em diferentes escolas públicas, seja como

discente ou docente, pode perceber que a participação de todas as pessoas que compõem as comunidades escolares nas tomadas de decisão, seja nas ações administrativas e/ou pedagógicas, podem colaborar para o aumento do engajamento e para o desenvolvimento dos estudantes, mas também para o crescimento de todas as pessoas que fazem parte da escola.

O interesse em aprofundar o estudo em torno da gestão democrática escolar se tornou cada vez mais latente, tendo se imbricado à crescente inquietação em torno do modelo de gestão e do modelo pedagógico adotado pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) no estado da Paraíba, uma vez que atuei em instituições escolares submetidas a esses modelos desde o ano de 2016, quando foram instituídos na rede estadual paraibana. A relação com o objeto de estudo desta tese se estreitou em 2017 quando iniciei a atuação como coordenadora pedagógica em uma ECI, e mais ainda a partir de 2019 quando passei a atuar como diretora escolar em uma outra instituição submetida ao modelo. Saliento que em 2022 voltei a atuar enquanto docente do componente curricular arte, ainda em escola integral da rede paraibana.

A gestão democrática é o objeto de estudo desta tese. Este foi determinado pelas inquietações geradas a partir das experiências citadas anteriormente. Compreendo que seja relevante delimitar nossa concepção de gestão democrática, e para isso torna-se necessário apresentar a concepção de democracia na qual nos apoiamos. Esta deve ser compreendida não somente como um sistema político formal, mas sim como um processo dinâmico em constante evolução, que deve contemplar as diversas necessidades e aspirações da sociedade (Laclau; Mouffe, 2015). Laclau e Mouffe (2015) sustentam que a democracia deve ser plural e radical, em virtude da necessidade de incluir e representar todas as vozes e demandas da sociedade, independentemente da posição social ou origem dos indivíduos. Para os autores citados anteriormente, a democracia deve ser concebida como processo vivo e em constante transformação e evolução, e não como um sistema estático, estando ancorada na noção de “agonismo”, ou seja, na ideia de que a política seja entendida enquanto um campo de conflitos e negociações entre diferentes demandas e interesses, a democracia deve ser o espaço de debate público, onde as vozes marginalizadas e subalternizadas da sociedade possam ser ouvidas e terem suas demandas viabilizadas a partir das políticas públicas.

Fundamentando-se no conceito de democracia proposto por Laclau e Mouffe (2015), concebo a gestão democrática como um processo dinâmico e inclusivo que advoga a consideração das múltiplas vozes e demandas que emergem da comunidade escolar. Ela deve ser pautada pela transparência, pela participação ativa de toda comunidade escolar nos processos decisórios, pelo diálogo e pelo respeito às diferenças e à diversidade. Concordando

com Libâneo (2014), considero a gestão democrática elemento de fundamental importância para garantir a qualidade do ensino e da formação de cidadãos e cidadãs críticas e participativas.

Pensando o exposto até aqui, seguimos mencionando o modelo de gestão das escolas integrais da rede estadual da Paraíba, introduzido a partir do ano de 2016, no mandato do governador do Estado, Ricardo Coutinho, intitulado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), uma vez que desde 2016 venho atuando em escolas sob orientação desse modelo. Ele foi criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com base na Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR) proposta por Lima (2009), que por sua vez observa os princípios de gestão apresentados pela Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO). O ICE atua desde 2015 junto à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE) no processo de criação e acompanhamento das escolas de tempo integral da rede.

Em novembro de 2015, a partir do Decreto n. 36.408 (Paraíba, 2015d) foram criadas as ECI e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (Ecit). Foi apenas em 2018, através da Lei Estadual n. 11.100 (Paraíba, 2018b), que foi instituído o Programa de Educação Integral na Paraíba. A partir daí, o referido programa passa a ser composto também pelas Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (Ecis). Essa última busca ofertar educação em tempo integral e qualificação profissional aos adolescentes em situação de restrição de liberdade. No texto da Lei n. 11.100, ao discorrer sobre seus objetivos específicos é apresentada a necessidade de ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), bem como assegurar aos/às estudantes condições para a construção de seus Projetos de Vida.

O Acordo de Cooperação Técnica n. 353, firmado em setembro de 2015 entre a SEE e o ICE tinha como objetivo o apoio técnico para o desenvolvimento de ações que visavam à melhoria da oferta e da qualidade do ensino público do Estado da Paraíba. Esse acordo viabilizou o processo de criação e de execução do Programa de Educação Integral, composto por Escolas de Ensino Fundamental e ensino médio em Tempo Integral. Ele permitiu que o ICE pudesse introduzir seu modelo pedagógico e de gestão escolar, a TGE, nas ECI, Ecit e Ecis. Tendo como prazo inicial o período de doze meses, com possibilidade de prorrogação.

Segundo o Acordo n. 353 (Paraíba, 2015c), o ICE tinha a responsabilidade de assegurar a inserção de tecnologias de educação e de gestão nas escolas submetidas ao modelo, assim como deveria fixar instrumentos de acompanhamento e participar dos processos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pela rede. Em 2021, o Acordo n. 187, com vigência prevista para término em dezembro de 2023, também firmado entre o ICE e a SEE, preconizava que este consistia na execução de um conjunto de

projetos que visavam auxiliar a secretaria de educação na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral de sua rede.

No ano de 2016, as cinco primeiras ECI e as três primeiras Ecit iniciaram suas turmas pioneiras, conforme o Decreto n. 36.408/2015 (Paraíba, 2015d). Se em 2016, oito escolas estavam sob as orientações do modelo, desde 2021, as ECI, Ecit e Ecis contabilizam 302 escolas espalhadas por todo o estado da Paraíba, tendo sido ofertadas, nessas escolas submetidas ao modelo, 74.569 vagas para estudantes. Segundo matéria no *site* institucional do Governo do Estado, a rede estadual da Paraíba é a que mais oferta vagas para a educação em tempo integral no Brasil (Paraíba, 2022a).

Gráfico 1 – Expansão das Escolas Cidadãs na Paraíba



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponibilizadas nas Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs para 2023 (Paraíba, 2023a).

As parcerias público-privadas, a exemplo da citada anteriormente entre a SEE e o ICE, são regulamentadas no Brasil pela Lei n. 11.079/2004. Segundo Paiva e Rocha (2005), essa legislação espelha as inquietações dos legisladores e alinha-se com as mais destacadas práticas internacionais. Entendemos por parceria público/privada:

[...] a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (Bezerra, 2008, p. 63-64).

Visando compreender a atual configuração do público/privado, com ênfase na educação brasileira, torna-se essencial entender como a crise do capitalismo global, a partir da década de 1970 incide nas políticas, com ênfase nas políticas educacionais. Segundo Furtado (1998), a esfera mais nobre das atividades humanas seria justamente a política, e essa tem sido o fator mais valorizado desde o início do processo de globalização. O autor supracitado define a globalização como um processo de integração política planetária, que estaria não apenas reduzindo o alcance regulador dos Estados nacionais, como também estaria reduzindo as possibilidades de organização das massas trabalhadoras.

O cenário internacional mudou drasticamente durante o início da década de 1970. A crise do dólar e a forte recessão ocasionada inicialmente pela crise petroleira, levou ao endividamento das economias periféricas, a exemplo da brasileira. Tendo o capitalismo global gerado sérios problemas de caráter social, constata-se que o processo de globalização ocasiona, necessariamente, a exclusão social (Furtado, 1998). Se nos países europeus ele gerou desemprego, nos Estados Unidos da América (EUA) gerou a concentração de renda e de riqueza. No Brasil temos a combinação dessas duas características.

Com a crise gerada pelo capitalismo global (Furtado, 1998), a partir do processo de internacionalização das atividades econômicas, vimos por um lado a intensificação da concentração de renda, e por outro lado o aumento das taxas de desemprego e da exclusão social, sendo esses últimos “reações adversas” do processo de globalização. Assim, o autor citado anteriormente apresenta que o capitalismo contemporâneo se tornou hegemônico baseado na globalização como instrumento de disseminação de sua dimensão financeira e mercadológica, incidindo fortemente nas relações de trabalho a nível mundial.

Segundo Ianni (1996), as empresas, corporações e conglomerados transnacionais acabam por adquirir proeminência sobre as economias nacionais, uma vez que a nova divisão internacional do trabalho, a flexibilização dos processos produtivos, bem como outras manifestações do capitalismo se apresentam em escala mundial, concretizando sua globalização em termos históricos e geográficos. O autor aponta que com essa nova configuração planetária vemos surgir a interdependência entre os Estados-nações, em que o sistema-mundo tende a predominar. A partir da criação e da atuação de agências como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), o Fundo monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), confere-se legitimidade, assim como se institucionaliza o sistema mundial, que valida a existência e a atuação das empresas, corporações e conglomerados internacionais. Aliado a isso, temos a ação

dos meios de comunicação colaborando com a propagação da ideia de “aldeia global” (Ianni, 1996).

Anderson (1995) argumenta que a globalização se configura como uma estratégia hegemônica para a superação da crise inerente ao sistema capitalista. Esta, por sua vez, está intrinsecamente entrelaçada ao neoliberalismo, seu construto ideológico, que emergiu como uma poderosa reação à intervenção estatal e aos princípios do Estado de bem-estar social. Sob a ótica de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo transcende sua mera caracterização enquanto construto ideológico, transformando-se em um sofisticado arcabouço normativo, cuja influência global se expande de forma progressiva, estendendo-se incisivamente por todas as dimensões existenciais e permeando todas as interações sociais. Em consonância com este estudo, acatamos essa definição como a mais apropriada.

Foi no início da década de 1980, com os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos EUA, que os ideais neoliberais proposto por volta de 1947 por Hayek e seus companheiros da Sociedade de Mont Pèlerin, são defendidos e postos em prática por Estados-nações centrais do capitalismo (Anderson, 1995). A primeira experiência neoliberal na América Latina ocorreu no Chile. Friedrich Hayek demonstrou seu apoio à experiência neoliberal chilena ao visitar o país por duas vezes (1977 e 1988), justamente quando o Chile estava sob comando do ditador Augusto Pinochet.

O neoliberalismo se difundiu por toda a América Latina em ondas sucessivas nas décadas de 1980 e 1990, após sua primeira experiência no Chile. Esse período incluiu os governos de Menem na Argentina, Fujimori no Peru, Salinas no México e, por último, Fernando Henrique Cardoso (FHC) no Brasil. Nesse período uma série de reformas são postas em curso, visando a desregulamentação do Estado e o fim de barreiras administrativas e políticas de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais no Brasil. Com o propósito de atingir os objetivos mencionados anteriormente, as reformas educacionais passam a ser empregadas como um instrumento de grande relevância para organismos internacionais em países da periferia do capitalismo, a exemplo do Brasil.

Buscando o alinhamento à essa nova ordem econômica, social e política vemos a intervenção mais direta de organismos internacionais, como o BM, a ONU e a OCDE, pautando reformas educacionais que dessem conta das necessidades, principalmente econômicas, dessa “aldeia global” (Ianni, 1996). São justamente esses organismos que vão determinar metas a serem alcançadas pelos Estados-nações, uma vez que nesse cenário, as políticas educacionais suscitam reformas que passam a ser internacionais e almejam o crescimento econômico. Os objetivos determinados pelos organismos internacionais buscam alinhar o funcionamento da

escola pública ao de empresas privadas, numa perspectiva de atendimento às demandas exigidas pelo mercado. Perspectiva essa que se alinha à ideia de escola neoliberal apresentada por Laval (2019), que considera a educação um bem privado, de valor essencialmente econômico, e que existe em uma sociedade que não garante o direito do sujeito à cultura.

Organismos internacionais, a exemplo do BM, da ONU e da OCDE, bem como organizações não-governamentais (ONGs) e entidades privadas agem de forma articulada na (re)definição do que deve ser e como deve funcionar a educação dos Estados-nações ao redor do mundo (Pronko, 2015). Essa articulação representa um emaranhado complexo de relações numa atuação ideológica, política e financeira muito alinhada aos ideais neoliberais, à exemplo da defesa da privatização dos serviços públicos e do Estado mínimo. Bresser Pereira (1997) afirma que a partir da década de 1970, com a globalização, o Estado entra em crise e se transforma na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Um dos componentes ou processos básicos da reforma do Estado da década de 1990 posta em prática nesse cenário neoliberal capitalista global é justamente a delimitação das funções do Estado, a partir da privatização (transformação de uma empresa estatal em privada), publicização (transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado) e terceirização (transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio). Essa delimitação tem como objetivo a diminuição da interferência do Estado nas atividades econômicas (Bresser-Pereira, 1997).

As transformações sociopolíticas, culturais e econômicas vivenciadas no fim do século XX e início do século XXI configuraram um novo cenário mundial, guiado pelos pressupostos neoliberais e neoconservadores que marcam profundamente nossa sociedade. Esse processo de globalização acarretou profundas alterações, que impactaram a atuação dos Estados-nações e sua capacidade de executar políticas públicas garantidoras dos direitos sociais dos sujeitos (Anderson, 1995). Harvey (1996) afirma que esse projeto político vem restaurar o poder das elites econômicas, que, por sua vez, transformam todas as esferas de organização da sociedade, impactando nas políticas públicas sociais, com ênfase nas políticas educacionais e de gestão.

Segundo Furtado (1998), a crise que se prolongou por décadas no Brasil deveu-se justamente à incapacidade do Estado para enfrentá-la, já que para isso se exigiam ajustamentos de consenso e disciplina sociais que seriam difíceis de serem alcançados por qualquer sociedade, sendo ainda mais difícil para uma sociedade como a brasileira, que é profundamente marcada pela desigualdade social e pelo atraso político. Para o autor citado anteriormente essa

incapacidade de enfrentar a crise e promover o desenvolvimento estava enraizada em fatores estruturais e históricos, a exemplo de nosso passado colonial e escravagista. O Brasil foi inserido na economia mundial como um país produtor de matérias-primas, o que gerou uma dependência em relação aos mercados internacionais. Aliado a isso, Furtado (1998) teceu uma importante crítica acerca da tendência do Estado brasileiro de se aliar aos setores oligárquicos e privilegiar interesses de grupos de poder estabelecidos. Tendo indicado a falta de investimentos em infraestrutura, educação e pesquisa científica como exemplos da incapacidade do Estado em promover o desenvolvimento sustentável do país.

A promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988 (Brasil, [2016]), que traz a educação enquanto dever do Estado e da família, representou o resultado de uma luta coletiva em prol de uma educação pública de qualidade e que seja para todos e todas. Em seu artigo 206, no inciso VI, a Constituição de 1988 traz que o ensino será ministrado a partir do princípio da gestão democrática, porém não discorre de maneira mais objetiva como se dará esse importante processo de consolidação da democracia no âmbito educacional, cabendo aos Estados e municípios criarem mecanismos de efetivação da gestão democrática de suas redes.

Na década de 1990, foram postas em prática reformas no Brasil que no campo educacional são afetadas por orientações de organismos internacionais, numa perspectiva neoliberal de educação pública que ganha força a partir de concepções cada vez mais privatistas, de alcance de metas e de alinhamento às práticas de mercado. Esses ideais estão impressos nas orientações desses organismos desde a década de 1980. Eles colocaram em prática reformas educacionais sob o discurso de “melhoria” do ensino que deveria ser aferida através de avaliações em larga escala, combinadas à bonificação e à responsabilização das escolas, em especial das professoras e professores, pelos resultados (Soares; Lombardi, 2018).

Essas reformas acabam se tornando um importante dispositivo na efetivação das perspectivas neoliberais na educação brasileira. Para Custódio (2006, p. 98):

O projeto de educação proposto pelo primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), não admitiu a possibilidade de oposição às reformas estruturais já em andamento no país. Os planos e estratégias de governo foram direcionados para uma concepção mais mercantil de educação, privilegiando o desenvolvimento de habilidades, valores e gestão de qualidade, essencialmente para formar cidadãos com uma reserva de competências que lhes garantisse a empregabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2016) foi aprovada no ano de 1996 de forma questionável depois de um período de oito anos de intensas deliberações e entraves de natureza burocrática. O governo federal, em conjunto com o Congresso Nacional, impôs diversos obstáculos ao processo legislativo, até que o Senador

Darcy Ribeiro apresentou uma nova proposta de lei, de sua autoria, que ignorava as decisões oriundas dos debates coletivos, e que se apresentava em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação de 1993, estando conseqüentemente, alinhada aos interesses do BM. Isso ocorreu durante o governo do presidente FHC (1995 a 2002), período em que se iniciaram, de forma mais sistêmica, as políticas neoliberais na educação brasileira, que se consolidaram ao longo das últimas décadas e que são resultados de disputas entre diversas correntes, e que não deixaram de enfrentar resistências significativas por parte dos sujeitos e de grupos progressistas.

Salientamos que em seu segundo artigo, a LDB ratifica o princípio de gestão democrática trazido pela constituição federal de 1988. Porém, o mesmo artigo discorre que a educação seria dever da família e só em segundo lugar do Estado. Numa perspectiva de reordenamento de responsabilidade, em comparação ao texto da Constituição de 1988. Ao acrescentar no artigo 14 que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica”, a LDB acaba não definindo de maneira objetiva o que caracterizaria a gestão democrática. Em seguida, são apresentados dois princípios para esse artigo. O primeiro versa sobre a participação dos docentes na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e o segundo versa sobre a participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares. Mesmo considerando que esses dois espaços sejam indispensáveis, apenas eles, PPP e Conselho Escolar, não são suficientes para gerar vivências verdadeiramente democráticas no chão das escolas brasileiras, tendo em vista o conceito de gestão democrática defendida no início desta introdução.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001, a partir da Lei n. 10.172, tem suas origens na LDB, já que nesse documento em seu artigo nono, inciso terceiro apresenta que a União incumbir-se-á de elaborar o PNE em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. A aprovação do PNE de 2001, conforme aponta Dourado (2011), foi resultado da hegemonia do governo FHC, que buscou traduzir, como já evidenciamos, a lógica neoliberal nas políticas educacionais postas em curso em seu mandato.

O PNE 2014–2024, instituído a partir da Lei n. 13.005/2014, também trata da gestão democrática nas escolas, além de estabelecer metas, diretrizes e objetivos para as diversas modalidades e etapas da educação básica e superior. Em sua meta 19, assegura a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo a escolha de diretores escolares a partir de critérios técnicos e de desempenho, bem como através da consulta pública às comunidades escolares, prevendo recurso e apoio técnico advindo da União. Porém, assim como a LDB, o PNE também

não define com maiores detalhamentos o que seria a gestão democrática das escolas e como essa deveria se configurar, o que se constitui como mais uma zona de indefinição.

No ano de 2015, o Plano Estadual de Educação (PEE) do estado da Paraíba (Paraíba, 2015a) também tratava sobre a gestão democrática das escolas públicas e assegurava a nomeação para os cargos de provimento em comissão de diretor/a e vice-diretor/a escolar pelo Chefe do Poder Executivo, após escolha da comunidade escolar, que era regulamentada pela Lei n. 7.983/2006 (Paraíba, 2006), e complementada pela Lei n. 8.294/2007 (Paraíba, 2007). No ano de 2016, o Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba (TJPB) considerou inconstitucionais as leis citadas no PEE do ano anterior, uma vez que estariam subtraindo o direito assegurado pela Constituição Estadual que atribuía ao governador à escolha dos gestores dos estabelecimentos públicos de ensino. A partir de então, os diretores das escolas estaduais são nomeados, a partir da escolha da SEE, pelo chefe do executivo. Porém, essa manobra jurídica contraria o inciso VI da Constituição de 1988, em seu artigo 206, conforme já citado anteriormente.

Em se tratando da forma de nomeação de diretores para as ECI, Ecis e Ecit, a Lei n. 11.100/2018, que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba, traz algumas indicações. Em seu artigo sétimo apresenta como deve ser configurada a equipe gestora escolar das instituições de ensino submetidas ao modelo de educação em tempo integral executado com a atuação do ICE. Essa equipe deve ser composta por um diretor escolar, um coordenador administrativo-financeiro e um coordenador pedagógico. Já no artigo doze, é definido que não apenas diretores, bem como demais membros da equipe gestora e docentes poderão ser selecionados a partir de critérios objetivos e impessoais, através de editais de seleção disponibilizados pela secretaria de educação paraibana. A adoção do verbo “poder” em detrimento do termo “dever” no texto da Lei em questão evidencia o fato de que a secretaria de educação tem a prerrogativa de decidir se realizará a seleção desses profissionais conforme indica a Lei n. 11.100/2018. O mais recente edital disponibilizado pela secretaria de educação da Paraíba para seleção de diretores ocorreu no final do ano de 2019, antes mesmo do período pandêmico vivenciado mundialmente (Paraíba, 2019).

Em julho de 2022, a Portaria n. 1 (Brasil, 2022) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que regulamentou a Lei n. 14.113, de 2020, trouxe três condicionalidades para o repasse de verbas do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) para estados e municípios a partir do ano de 2023. A primeira condicionalidade se refere diretamente à escolha democrática de diretores e vice-diretores, através de consulta à comunidade escolar, ou com definição de

critérios meritocráticos. Isso acabou direcionando governadores e prefeitos, que em seus estados e municípios não apresentavam critérios mais objetivos para as nomeações desses cargos, a se adequar à portaria, uma vez que sem essa adequação deixariam de acessar o recurso advindo da União.

Na perspectiva de atender às condicionalidades apresentadas pela Portaria n. 1 do Fundeb, a Portaria Estadual n. 713, publicada em outubro de 2022 (Paraíba, 2022), estabelece a criação de um processo seletivo para os cargos de diretor e vice-diretor da rede estadual, com ênfase na adoção de critérios técnicos de desempenho (mérito) e na participação da comunidade escolar. Essa portaria prevê a constituição de uma comissão responsável pela elaboração de documentos para subsidiar a SEE na realização do processo seletivo, além de estabelecer os requisitos necessários para a composição dessa comissão. Entretanto, até o momento, esses cargos ainda são preenchidos por nomeação, sem a realização dos mencionados processos seletivos. Vale salientar que a portaria em questão não estabelece como será a participação das comunidades escolares na escolha dos diretores, assim como não delimita prazo para que as nomeações desses cargos passem a obedecer aos critérios estabelecidos.

Em outubro de 2023 foi publicada a Lei estadual n. 12.792, que alterou a Lei n. 8.186, de março de 2007, apresentando como seu objetivo definir a estrutura organizacional da administração direta do poder executivo, bem como redefinir a rede pública escolar no âmbito do estado da Paraíba. A Lei n. 12.792/2023 foi aprovada sem muitas discussões na assembleia legislativa paraibana, por maioria significativa, uma vez que 21 dos 31 deputados(as) foram favoráveis à sua aprovação. O artigo dez da lei em questão estabelece que a investidura nos cargos que compõem o corpo diretivo da rede paraibana deve passar por aprovação em processo seletivo ou mesmo ser realizada através da escolha a partir da participação da comunidade escolar após aprovação em avaliação de desempenho e mérito. Percebemos a fragilização do princípio constitucional da gestão democrática no artigo da lei em debate, uma vez que sua escrita abre possibilidade para a exclusão das comunidades escolares do processo de escolha de seu corpo diretivo. Percebe-se também que não se estabelece, a partir dessa Lei, nenhum prazo ou indicação de periodização para sua efetivação.

Foi publicada, em 4 de janeiro de 2024, a Lei n. 13.010, que discorre sobre o procedimento de seleção para os cargos de provimento em comissão do corpo diretivo no âmbito dos estabelecimentos públicos estaduais de ensino da Paraíba para a composição de banco de gestores escolares. Estabelecendo duas fases para o procedimento de seleção, intitulando-as de Fase Técnica e Fase Democrática, a Lei assegura a participação das comunidades escolares, porém de forma representativa. Segundo a lei em questão, a intitulada

Fase Técnica tem caráter eliminatório e é composta por uma prova objetiva acerca de conhecimentos gerais e específicos sobre as dimensões da gestão escolar e por análise de currículo. Tendo sido aprovado(a) na etapa descrita anteriormente, o(a) candidato(a) estará habilitado(a) para a Fase Democrática que se dará a partir da avaliação do plano de gestão, documento elaborado pelo(a) candidato(a). A comissão avaliadora deve ser composta por um técnico da SEE, indicado por uma comissão estadual, por um técnico da Gerência Regional de Ensino (GRE), indicado pela comissão regional e por cinco membros da comissão escolar. De acordo com a lei, a nomeação para coordenadores pedagógicos se dará entre os candidatos aprovados na Fase Técnica, que não tenham sido escolhidos como diretores escolares, na Fase Democrática.

Apesar de estar nomeada como democrática, a segunda etapa da seleção normatizada pela Lei n. 13.010/2024, apresenta fragilidades já que restringe a participação da comunidade escolar a apenas cinco representantes que devem ser escolhidos em assembleias organizadas pelos conselhos escolares de cada unidade de ensino, e não através de votação mais ampla. A referida lei estadual mantém o status de cargo comissionado ao diretor escolar, podendo este ser exonerado a qualquer momento, de acordo com o interesse do executivo. Dessa forma, o voto, aspecto democrático e que ratifica a garantia de um mandato, torna-se um elemento acessório no processo de seleção de diretores(as) escolares na Paraíba. Em abril de 2024, foi iniciado o processo de seleção pública de gestores para a rede estadual a partir do Edital Normativo n. 1, de 2024, disponibilizado pela SEE em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)<sup>1</sup>.

O Programa de Educação Integral paraibano, em 2015, a partir de sua lei de criação, já previa a possibilidade de utilização de processo seletivo para o corpo diretivo escolar (diretor, coordenador administrativo-financeiro e coordenador pedagógico), bem como para docentes. A atuação do ICE se configurou enquanto apoio técnico para a execução dos modelos pedagógico e de gestão educacional nas ECI, Ecit e Ecis, oferecendo formação continuada para docentes e diretores escolares, bem como para técnicos da secretaria de educação paraibana. Também foram os responsáveis, inicialmente, pela oferta de material teórico para as equipes escolares e pela realização de monitoramentos nas unidades escolares, os quais são nomeados “ciclos de acompanhamento”.

O instituto supracitado é uma organização privada, criada e presidida por Marcos Magalhães (Ex-presidente da *Philips*). Em seu *website*, o instituto se apresenta enquanto uma

---

<sup>1</sup> O edital de seleção pública para gestores da rede estadual da Paraíba está disponível em: [https://cpcon.uepb.edu.br/gestor\\_escolar\\_2024/](https://cpcon.uepb.edu.br/gestor_escolar_2024/). Acesso em: 18 abr. 2024.

entidade sem fins econômicos, enfatizando que 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, 2024). O ginásio Pernambucano é uma escola pública secular localizada no centro de Recife, em Pernambuco, em que figuras proeminentes figuram entre seus estudantes egressos, a exemplo de Clarice Lispector e Ariano Suassuna. O ICE, que inicialmente atuou apenas em escolas do estado de Pernambuco, atualmente se faz presente em outros 21 estados, além da Paraíba e do Distrito Federal, tendo seu modelo instituído em escolas que ofertam o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), o ensino médio, bem como o ensino médio integrado à educação profissional.

Figura 1 – Mapa de atuação do ICE



Fonte: Página institucional do ICE<sup>2</sup> (2024).

Ainda no início do ano de 2016, foram realizadas as primeiras seleções de docentes, coordenadores(as) pedagógicos(as), coordenadores(as) administrativos(as) e financeiros(as), bem como de diretores(as) escolares para ocuparem esses cargos nas ECI e Ecit espalhadas pelas Gerências Regionais de Ensino (GRE) de todo o estado. Como dito anteriormente, o último edital para selecionar diretores para escolas integrais na Paraíba, ocorreu no fim do ano de 2019. O material de estudo para essas seleções, que contava com uma prova escrita e entrevista (essa última apenas para o cargo de diretores escolares), tomava como base o material de apoio ofertado pelo ICE, intitulado “Cadernos da Escola da Escolha” (ICE, 2019) que

<sup>2</sup> Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

apresentam conteúdo prescritivo e se propõem a versar sobre as bases teórico-metodológicas, pedagógicas e sobre a TGE.

Figura 2 – Cadernos da Escola da Escolha



Fonte: Autora (2024).

Os Cadernos da Escola da Escolha serviram de base não apenas para as seleções, mas para a configuração das Diretrizes das Escolas Cidadãs, que são lançadas anualmente desde o ano de 2017. Esses documentos propostos pela secretaria de educação paraibana também apresentam caráter prescritivo e orientam o fazer pedagógico e a gestão das escolas que atuam a partir do modelo. As formações oferecidas às equipes escolares foram inicialmente realizadas pelos técnicos consultores do ICE, todas com a perspectiva de consolidação e apropriação do modelo pelas equipes escolares, bem como pelos técnicos da SEE.

É de suma importância que tenhamos a preocupação em acompanhar como o conceito de gestão escolar, assim como o de democracia está sendo difundido nas comunidades escolares, seja a partir de documentos, seja a partir dos discursos dos diversos atores/atrizes que compõem as ECI, Ecit e Ecis no estado da Paraíba, tendo em vista a numerosa quantidade de escolas submetidas a esse modelo de educação citada no início desta introdução.

Desse modo, surge nosso problema de pesquisa evidenciado pela questão a seguir. As orientações para a gestão escolar propostas pela TGE nas Ecit promovem a gestão democrática nas comunidades escolares? Refletindo acerca desse problema, partimos da perspectiva de que

nas Escolas Cidadãs do estado da Paraíba é difundido um modelo de gestão escolar que se ancora em princípios de gestão advindos da iniciativa privada, que por sua vez estão alinhados à lógica neoliberal e não condizem com a efetivação da gestão democrática proposta pela legislação educacional brasileira.

Sendo assim, esta tese tem como objetivo geral analisar como a TGE concebe a democracia e a gestão democrática que deve ser atuada nas Ecit da rede estadual da Paraíba. Temos como objetivos específicos:

- I. Conhecer a concepção de democracia presente nos Cadernos da Escola da Escolha, elaborados pelo ICE;
- II. Investigar como a gestão escolar é apresentada a partir dos documentos oficiais nacionais e da SEE para as Escolas Cidadãs Integrais, bem como pelos Cadernos da Escola da Escolha elaborados pelo ICE;
- III. Entender como a gestão democrática é atuada nas Escolas Cidadãs.

Com base no exposto até aqui, seguiremos para a apresentação da epistemologia que fundamentará esta tese. Segundo Mainardes (2018a, p. 6), “[...] o enfoque epistemológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões”. Buscaremos, manter um fio condutor articulando os elementos da pesquisa, na perspectiva de apresentar um estudo que preze pela coerência e rigor epistemológico.

## **2 EPISTEMETODOLOGIA**

Nesta seção traremos discussões precedentes que se relacionam com o objeto de estudo desta pesquisa. Também apresentaremos os aportes epistemológicos que irão guiar a presente tese, assim como traremos a caracterização do campo de pesquisa.

### **2.1 Estado da arte**

Segundo Messina (1999), o estado da arte deve funcionar como um mapa que nos permite continuar caminhando. Seria a possibilidade de percebermos discursos que em primeira análise poderiam se apresentar como descontínuos ou contraditórios. Segundo a autora, a partir do estado da arte temos a possibilidade de contribuir com a teoria/prática de uma área do conhecimento. Através do estado da arte, é possível enxergar além das aparentes contradições e compreender melhor o caminhar e as tendências da área de conhecimento investigado. Ao ter uma visão mais ampla das diferentes abordagens e perspectivas existentes, os pesquisadores podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento teórico e prático de sua área. Assim, o estado da arte acaba sendo uma oportunidade para os pesquisadores expandirem seu entendimento do campo de conhecimento, identificando lacunas, contradições e possíveis áreas de inovação. Ao contribuir com a teoria e prática da área, os pesquisadores podem ajudar a avançar o conhecimento existente e impulsionar o progresso na disciplina em questão.

Para Mainardes (2018b), o estado da arte é um estudo de revisão orientado a analisar pesquisas precedentes, como uma fase preparatória para a realização de novos estudos. Nesse processo o pesquisador poderá familiarizar-se com o conhecimento já construído, e assim seria possível identificar lacunas que precisam ser preenchidas com novas pesquisas. Segundo o autor, os trabalhos de revisão, como o estado da arte, preocupam-se mais em sistematizar os resultados de um conjunto de pesquisas, e sendo menos atenciosos com os fundamentos teóricos das pesquisas revisadas. Nessa perspectiva, em nosso estudo traremos o enfoque para os resultados encontrados pelas pesquisas precedentes, mas também traremos informações sobre fundamentos teóricos, uma vez que consideramos relevante para essa pesquisa entender o percurso de cada pesquisador nesses estudos precedentes.

Iniciamos com a busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizada em sete de julho de 2022, utilizando os seguintes descritores em língua portuguesa: “Educação Integral; gestão; democracia; Paraíba”, e tendo como recorte temporal as publicações feitas a partir do ano de 2010, foram encontradas mais de 3.000 pesquisas. Considerando a necessidade de pertinência

dos trabalhos encontrados e sua relação com o objeto de pesquisa, refinou-se a busca utilizando o campo da educação como área de concentração. Mesmo assim, ainda foram identificados mais de 2.700 trabalhos.

Na perspectiva de reduzir o escopo de busca, foi necessária a mudança dos termos, tornando-os mais objetivos. Partimos dos termos “educação integral” e “gestão democrática”, considerando as produções a partir do ano de 2016, o ano em que as ECI e Ecit iniciaram suas atuações, após serem instituídas a partir do Decreto n. 36.408/2015, na perspectiva de contemplar produções acadêmicas que levem em consideração o Programa de Educação Integral e de Tempo Integral atuado na Paraíba. Daí, foram encontradas mais de 1.500 pesquisas relacionadas aos termos. Tendo um escopo ainda muito amplo, iniciou-se a investigação a partir das pesquisas realizadas por Programas de Pós-graduação vinculados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Dando continuidade a busca, ainda utilizando o banco da Capes, em novembro de 2022, tomando como base as pesquisas vinculadas à UFPB, foram encontrados vinte e nove trabalhos que após serem analisados seus resumos, identificou-se que onze desses possuíam relevância para esta pesquisa, já que tratavam do mesmo campo de estudo (gestão democrática e/ou educação integral). Dessas onze pesquisas, cinco tratavam sobre a gestão democrática, enquanto seis tratavam de educação integral. Nenhuma pesquisa tratou das duas temáticas concomitantemente. Das pesquisas selecionadas, sete eram dissertações e quatro eram teses. Para sistematizar os estudos desses trabalhos foi criado o Apêndice A, assim como apresentamos a seguir cada um desses estudos, pontuando seus principais achados. Seguiremos a ordem cronológica de defesa das pesquisas para fazermos a exposição dos dados.

A dissertação defendida no ano de 2016, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Gestão em Organizações Aprendentes do Centro de Educação da UFPB, intitulada “Democratização da gestão e conselho escolar: o caso de uma escola pública no município de Ipubi/PE”, tinha como objetivo analisar como se dava a participação e organização do Conselho Escolar da referida escola e qual a contribuição do conselho escolar para a gestão. Pereira (2016), aponta que partiu da pesquisa qualitativa, do estudo de caso e tinha como instrumentos de coleta de dados a análise de atas e de entrevistas semiestruturadas realizadas com atores que atuavam na escola pesquisada. O método utilizado para a leitura dos dados foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo Pereira (2016), o resultado do seu estudo indicou pouca participação do conselho nas decisões ou deliberações da escola focando seu trabalho apenas nas questões financeiras e legais pertinentes ao funcionamento da unidade escolar. Sendo assim, segundo o pesquisador, não haveria condições

objetivas de se configurar o conselho escolar da escola pesquisada enquanto um instrumento de democratização da gestão escolar salientando o funcionamento inadequado do referido órgão colegiado escolar, em que “o único ponto de discussão durante as reuniões do conselho, refere-se à ordem financeira” (Pereira, 2016, p. 79). A pesquisa em questão aponta a necessidade de compreensão da atuação do conselho escolar numa perspectiva de vivência democrática, porém também fica evidenciado que sua mera existência não configura a existência de uma cultura democrática escolar. Já é um importante apontamento para esta tese, que buscará ampliar este entendimento de vivência da democracia percebendo outros possíveis espaços democráticos.

A segunda dissertação analisada, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, intitulada “A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste”, apresenta como seu objetivo analisar as práticas da gestão democrática nos dois contextos descritos no título. Para realizar a pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, com um roteiro semiestruturado. Para análise de dados, a pesquisadora utilizou os Estudos Baseados em Prática (EBP). Os resultados apontaram que, embora, nas duas instituições de ensino pesquisadas, percebem-se indícios de democracia em algumas situações, em outras, não foram evidenciadas práticas democráticas. Assim, em sua conclusão é apresentado que nenhuma das escolas pesquisadas possuem uma gestão democrática plena. Constatou-se que o maior entrave para as definir como praticantes de uma gestão democrática em sua plenitude foi justamente a falta de participação dos que constituem a comunidade escolar, o que fez Lacerda (2018) concluir que ter um conselho escolar não é o suficiente para que se tenha de fato uma participação que gere democratização e descentralização de poder. Segundo a pesquisadora, a falta de participação é um problema decorrente de uma cultura enraizada na sociedade que necessita de conscientização e que resulte em uma transformação cultural. Esses resultados levaram a pesquisadora a afirmar já no resumo de sua dissertação que “não é a nomenclatura militar ou não militar que poderá configurar uma gestão democrática, mas as práticas dessa gestão em sua realidade.” Essa pesquisa evidenciou a falta de participação dos membros das comunidades escolares, apesar da existência do conselho escolar. Isso sinalizou para a necessidade de caracterização do que seria essa “participação”, bem como do entendimento da atuação do conselho escolar.

A terceira pesquisa analisada é uma tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, intitulada “Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na Rede Municipal de João Pessoa–Paraíba”. A tese apresenta como objetivo

analisar como se dá o processo de gestão democrática em duas escolas, na rede pública municipal de João Pessoa. Silva (2018) indica que utilizou a abordagem qualitativa, tendo por base categorias que se aproximam do método dialético. Para a coleta de dados foi realizada pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com o universo de 28 sujeitos de duas escolas públicas. Os dados foram analisados a partir da técnica da Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2011). Os principais achados da pesquisa de Silva (2018) indicaram que, apesar das escolas pesquisadas apresentarem experiências democráticas e participativas em desenvolvimento, foram percebidos elementos comprometedores do processo de construção da gestão democrática escolar. A pesquisadora cita pouca participação dos diversos segmentos das comunidades nos conselhos escolares, bem como sinaliza que estes elementos apontam para a necessidade de um cuidadoso processo formativo de discussão sobre gestão democrática e seus desdobramentos. Diferente das duas pesquisas anteriores, essa aponta em sua análise um caminho possível para a falta de participação das comunidades escolares: a ausência da formação continuada. As três pesquisas analisadas até esse ponto sinalizaram na mesma direção: falta de participação escolar, o que pode indicar pouca vivência da democracia nas escolas.

A tese intitulada “Gestão democrática e projeto político-pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa”, também vinculada ao PPGE da UFPB, traz como objetivo “analisar o processo do gestor escolar escolhido de forma democrática e sua relação com o projeto político-pedagógico, que contribui para a melhoria da escola pública do Município de João Pessoa – PB” (Guedes, 2018, p. 19). A pesquisadora fez uma pesquisa de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas aplicadas com quatro gestores e quatro professores de quatro escolas distintas, todas situadas em João Pessoa. Os dados recolhidos foram discutidos à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontaram que o processo de gestão democrática contribuiu substancialmente para a melhoria das dinâmicas das escolas públicas pesquisadas. Também foi relatado pela pesquisadora “que a eleição direta para escolha dos diretores da escola pública, foi um avanço imprescindível, na perspectiva política e social do aluno, ampliou significativamente a compreensão do universo do aluno” (Guedes, 2018, p. 162). Guedes (2018) afirma que no contexto atual em que os gestores têm sido indicados por órgãos externos às comunidades escolares, é necessária ainda mais luta das comunidades escolares na perspectiva de construção de uma prática permanente de reflexão sobre as ações educativas escolares e para a formação que vise a participação, o envolvimento e a formação crítica dos diversos atores que vivenciam as escolas. Essa pesquisa se aproxima de meu objeto de estudo, mas ainda não traz luz à vivência

da democracia em escolas submetidas ao Programa de Educação Integral da Paraíba, assim como as demais pesquisas analisadas anteriormente neste estado da arte.

A dissertação intitulada “Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB, apresenta como seu objetivo principal identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando a trajetória político-ideológica do Programa de Educação Integral na Paraíba. Leite (2019) descreve na metodologia de sua pesquisa que foi realizado o levantamento de documentos oficiais, a observação direta, a entrevista semiestruturada, também tendo sido aplicado um questionário socioeconômico. Foram entrevistados vinte e cinco indivíduos, sendo um gerente geral das escolas cidadãs, dois diretores escolares, dois professores e vinte alunos. A pesquisa contou com a colaboração de indivíduos de duas escolas, uma ECI e uma Ecit. Com base nos achados da pesquisa, a autora aponta que a investigação trouxe pistas de que no Programa de Educação Integral existe um discurso híbrido, ao aproximar as noções de “educação integral” e “tecnologia empresarial”, que historicamente derivam de tradições políticas diferentes. A pesquisadora conclui que, a partir dos dados coletados, percebeu-se a visão privatista da política educacional, uma vez que a parceria estabelecida com o ICE, combinado ao entendimento de educação enquanto investimento, gerida a partir de metas e resultados, têm tido “como objetivo incentivar a competitividade e o empreendedorismo do aluno para que ele caminhe em busca do seu sucesso pessoal” (Leite, 2019, p. 104). Além disso, segundo a pesquisadora, a expansão das Escolas Cidadãs não é operacionalmente possível sem que ocorra exclusão educacional. Por isso, sinaliza que é necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática. Os achados são bastante importantes e servem como pistas para meu estudo, que visa ampliar a discussão já iniciada, mas tendo como foco nosso objetivo de investigar como a TGE possibilita a vivência da democracia e a existência da gestão democrática em uma escola submetida ao modelo.

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da UFPB, intitulada “Gestão democrática e participativa: um estudo do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)/*Campus* João Pessoa, a partir do período de redemocratização do Estado brasileiro”, tinha como objetivo analisar o processo participativo da comunidade acadêmica, enquanto mecanismo de efetivação da gestão democrática do IFPB – *Campus* João Pessoa. A pesquisa, publicada em 2020, foi um estudo da natureza qualitativa, que combinou dois tipos complementares de procedimentos metodológicos: a análise documental da instituição e a pesquisa de campo, por meio de entrevistas. Seguiu dois roteiros semiestruturados, aplicados a membros da comunidade

acadêmica (docentes, técnicos administrativos e estudantes) e gestores institucionais. Os resultados apontaram que apesar de existirem condições estruturais para o processo participativo, no momento conjuntural em que foi realizada a pesquisa, a comunidade já não se encontrava motivada à reprodução da dinâmica democrática participativa na vida acadêmica do IFPB. O pesquisador conclui que não haveria resistência por parte da gestão do instituto ao processo participativo, “[...] mas sim a falta efetiva de uma cultura participativa por parte da comunidade e até de gestores, que se isolam na sua dimensão técnico-burocrática” (Nogueira, 2020, p. 154). Esse estudo chamou atenção, pois trouxe um dado importante relacionado à existência dos espaços de participação na escola investigada. Mesmo com a existência desses espaços, o pesquisador ainda constatou baixa participação das comunidades escolares, informação bastante importante e que carece de investigação.

A dissertação intitulada “Implementação da educação em tempo integral nas escolas socioeducativas paraibanas: desafios e perspectivas”, apresentada ao PPGE–UFPB, tinha como objetivo analisar como foi implementada a política educacional em tempo integral nas escolas socioeducativas paraibanas. Brito (2020), realizou uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa com caráter exploratório, sob a forma de um estudo de caso. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada contendo seis perguntas. Foram entrevistados sujeitos envolvidos com o processo de implantação da política de educação em tempo integral nas Ecis, como coordenadores pedagógicos, membros da direção da escola, coordenação de eixos da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida (Fundac) ou assessoria socioeducativa no âmbito da SEE. Brito (2020) afirma que sobre a perspectiva epistemológica, sua pesquisa se encaixa em aspectos do materialismo dialético, assim como os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Foi apontado que as Ecis apresentam um fluxo de trabalho diferenciado, que já provocou modificações e oportunizou o surgimento de resultados otimizados na rotina dos socioeducandos de forma considerável. Esses resultados só foram possíveis graças a uma rede de articulações intersetoriais (Conselho Tutelar, serviços socioassistenciais, órgãos governamentais de âmbito federal, estadual e municipal). Outro achado importante apresentado é que diferente do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os adolescentes são separados principalmente de acordo com o pertencimento às facções, e não a partir dos critérios de idade, compleição física e tipo de infração cometida. Segundo a pesquisadora, isso favorece os vínculos formados em sua “carreira criminal”, uma vez que ele estará junto aos outros integrantes de sua facção. A pesquisa em questão corrobora com a perspectiva já citada nas pesquisas apresentadas anteriormente, que é a visão privatista da educação difundida a partir

do modelo de educação integral paraibano, numa perspectiva de alcance de metas e resultados. Perspectiva que precisa ser considerada nesta tese.

A pesquisa vinculada ao PPGE–UFPB, pela linha de Processos de Ensino e aprendizagem, intitulada “O componente curricular projeto de vida como experiência formativa em uma Escola Cidadã Integral no município de João Pessoa–PB”, apresentou como objetivo analisar como o projeto de vida se constitui enquanto um dispositivo didático-curricular de experiências formativas na ECI. A dissertação indica que sua metodologia se ancora em pressupostos da Abordagem Qualitativa e Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009), destacando-se a singularidade no processo de levantamento e análise dos dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores da disciplina de projeto de vida, bem como com trinta estudantes da escola pesquisada. Os principais achados identificaram a ênfase na formação técnica, tendências neoliberais e infantis nas orientações curriculares para o componente curricular intitulado projeto de vida. Esta pesquisa que também evidencia as tendências neoliberais presentes no Programa de Educação Integral da Paraíba contribui para a caracterização deste num viés privatista, assim como as pesquisas analisadas anteriormente.

Submetida ao PPGE–UFPB, vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, a dissertação “Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma escola localizada no Brejo Paraibano” tinha como objetivo compreender como a política de educação integral e de tempo integral em uma Eciit paraibana tem atuado, considerando as categorias neoliberais que são introduzidas a partir da parceria público/privada. A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa, descritiva quanto aos objetivos traçados e fez uso do método de análise do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Os dados analisados pela pesquisadora apontaram que há semelhanças entre o Programa das Escolas Cidadãs Integrais paraibanas e a Reforma do Ensino Médio. Segundo a pesquisadora, o Programa desconsidera questões estruturais das escolas no processo de implantação do modelo de educação integral. Aponta que por mais que a Eciit participante da pesquisa alcance índices, como o Ideb, e utilize esses dados como justificativa de melhoria, os números de matrículas vêm diminuindo com o passar dos anos, o que pode indicar uma possível realidade de exclusão escolar. Silva (2022) traz que a política dentro da escola pesquisada foi atuada de três formas gerais: negada, expandida e modificada. Negada quando os docentes se sentem privados de sua liberdade e autonomia. Foi expandida quando a comunidade escolar concretiza na prática o que está posto nos documentos oficiais, e isso gera resultados imprevistos. E foi modificada quando os sujeitos se adaptaram às condições que lhe foram oportunizadas pelo Programa de Educação em Tempo Integral da Paraíba. Apesar de não tratar da gestão democrática, esta pesquisa se

aproxima de meu estudo por tratar do Programa de Educação integral paraibano, corroborando com as análises dos estudos apresentados anteriormente.

A tese intitulada “A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”, vinculado ao PPGE–UFPB, pela linha de pesquisa Políticas Educacionais, tinha como objetivo analisar a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral para Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas (Ecis) no Sistema Socioeducativo da Paraíba. Foram priorizados pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturais e pós-fundacionais, a partir do Ciclo Contínuo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994, 2014) e da participação dos atores na produção da política através da Teoria da Atuação Política (Ball; Maguire; Braun, 2021). Foram utilizados como fontes de dados documentos oficiais internacionais, nacionais e estaduais, assim como foram realizadas entrevistas com atores que atuaram na produção da política no âmbito das Ecis. Os dados foram analisados a partir da Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), Laclau e Mouffe (2015), bem como das teorizações de Mouffe (2005, 2015) para, segundo o pesquisador, pensar a política e o político do currículo. Honorato (2022) defende que o currículo do programa Janela para o Futuro, enquanto construção discursiva, está marcado pela tentativa de projeção de um currículo pensado para a realidade dos jovens que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade. Nesse sentido, a educação integral teria se instituído como resposta à uma subjetivação político-curricular. As dinâmicas das unidades socioeducativas são múltiplas e híbridas, derivam de uma combinação das lógicas globais e locais, “forçando a ideia de uma homogeneização curricular que vem sendo tensionada pela heterogeneidade das especificidades do contexto socioeducativo” (Honorato, 2022). Esta tese faz uso de pressupostos teórico-metodológicos pós-estruturais que dialogam com minha pesquisa.

A tese intitulada “Incidência de Atores Privados e de Processos de Privatização na Política Educacional do Estado da Paraíba”, apresentada ao PPGE–UFPB, pela linha de pesquisa em Políticas Educacionais, tinha como objetivo analisar, no contexto de reformas da Nova Gestão Pública da última década, a incidência de atores privados e as estratégias empregadas nos processos de privatização da educação na rede de ensino do estado da Paraíba. Foi realizada a revisão da literatura e o levantamento e análise documental referente ao objeto investigado. Além disso, foi utilizado como referencial teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) (Bowe; Ball; Gold, 1992). A pesquisa se ancorou na chave analítica apresentada por Ball e Youdell (2007) que categoriza a privatização da educação pública em duas formas fundamentais: endógena e exógena. Segundo Moura (2022),

os principais achados da pesquisa apontaram que existe uma acentuada atuação de atores privados na educação pública paraibana. Esses atores privados mobilizaram recursos, realizaram consultorias, forneceram materiais, promoveram a formação de equipes escolares, apontaram “soluções” e transferiram modelos pedagógicos e de gestão baseados nas tecnologias e padrões gerenciais privados. Segundo o pesquisador, está em curso na Paraíba um processo de reforma educacional, articulado com as novas formas de poder e gestão estatal, que emprega diversas estratégias e tecnologias políticas inscritas no âmbito da racionalidade gerencial da Nova Gestão Pública. A exemplo dos estímulos à competição e à constituição de quase-mercados, como também da meritocracia mediante o pagamento de bônus financeiro vinculado ao desempenho individual, da ênfase na responsabilização (*accountability*), das avaliações estandardizadas em larga escala, da adoção de objetivos e padrões de aprendizagem definidos centralmente, da contratualização de metas explícitas. A privatização na e da educação pública foi amplamente impulsionada na rede estadual paraibana. A educação tem sido reconfigurada segundo os padrões da Nova Gestão Pública, bem como ao longo desse processo se tornam turvas as fronteiras entre o público e o privado. Esses achados trazem importantes pistas para meu estudo, que pretende ir além de percepção ou de situar as reconfigurações apontadas anteriormente, centrando a pesquisa na gestão democrática. Moura (2022) já aponta a atuação de atores privados na educação pública paraibana, a caracterizando enquanto política de reforma educacional sob racionalidade gerencial da Nova Gestão Pública, porém sem tratar da gestão democrática.

As dissertações e teses analisadas apresentaram pontos em comum, seja com relação à abordagem e referencial teórico-metodológico, como também a seus objetos de pesquisa. Apenas uma pesquisa não informou utilizar a abordagem qualitativa. Três pesquisadores utilizaram como referencial teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) (Bowe; Ball; Gold, 1992). Dois outros pesquisadores utilizaram aspectos do Método Dialético, enquanto outros dois utilizaram a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) como ferramenta de análise. O programa de pós-graduação que apresentou o maior número de pesquisas foi o PPGE da UFPB, com quatro estudos. Traremos mais discussões acerca dos achados dessas pesquisas, uma vez que continuaremos mapeando publicações acerca do objeto de estudo de nossa pesquisa.

Na perspectiva de continuar mapeando publicações que tivessem correlação com o escopo dessa pesquisa, em março de 2023 utilizamos a ferramenta “Google Acadêmico”. Elegemos os descritores em língua portuguesa “Escola Cidadã Integral”, “gestão educacional” e “Paraíba”. Utilizando como filtro de busca os anos de 2016 até 2023, por motivo

anteriormente citado. Foram encontrados cinquenta e nove artigos. Após a análise de seus resumos, considerando que nosso objetivo era mapear pesquisas que trouxessem dados sobre o Programa de Educação Integral atuado no estado da Paraíba, composto por ECI, Ecis e Ecit, verificamos que oito artigos mereciam uma análise mais detalhada. O quadro disponibilizado no Apêndice B propõe sistematizar os dados desses estudos, bem como tecemos breve relato dos principais achados dos artigos selecionados nos parágrafos que se seguem.

O artigo publicado no ano de 2018, na Revista *Online* de Política e Gestão Educacional (RPGE), vinculada ao Departamento de Educação da UNESP/Araraquara, intitulada “Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia”, se propõe a analisar algumas estratégias de políticas públicas para a educação escolar adotadas por governos da Paraíba, a partir dos anos 2000, contextualizando-as sobretudo a partir da reforma do aparelho estatal brasileiro na década de 1990. Como achados de sua pesquisa, Souza (2018) apresenta que o objetivo de atuação das organizações privadas intituladas “parceiras” na implantação do Programa de Educação Integral na Paraíba, desde 2015, seria o de infundir seu ideário de gestão e de formação ideológica na máquina estatal. O pesquisador salienta que as ações governamentais têm corroborado com as análises que apontam estar em curso um processo acelerado, não apenas de consolidação da racionalidade gerencialista na gestão pública estatal, mas de enraizamento da perspectiva privatista no trato com a coisa pública, tendo em vista a generalizada e desenfreada busca por um padrão de eficiência que tem alto custo social. Mais um estudo que centra sua análise no processo de privatização da educação pública, por meio de atuação do que o autor intitula de “parcerias” entre o setor público e o privado.

Publicado no ano de 2018 pela Revista Espaço do Currículo (REC), que é organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da UFPB, o artigo intitulado “Educação integral e governança no contexto do neoliberalismo *roll-out*” buscou dar atenção ao currículo de educação integral do estado da Paraíba, a partir dos estudos de Stephen Ball, como neoliberalismo *roll-out*, que apresenta como característica principal a governança em redes, reconfigurando a gestão público-privada para além dos limites do Estado-nação. Salvino (2018) afirma que a política de parceria público-privada em educação na Paraíba está bastante consolidada e com a perspectiva de continuar se fortalecendo. Segundo a autora, seus efeitos/resultados ainda são bastante imprecisos e questionáveis. Destaca ainda que se faz necessário lembrar que as políticas não são o que idealizadores, legisladores, políticos, empresários propagam ou querem que elas sejam. E que seus efeitos/resultados estão para além das vontades, dos discursos, dos projetos desses e de outros sujeitos. Nessa perspectiva, esta

tese irá contribuir na ampliação dessa discussão, uma vez que se propõe a perceber como essa política é atuada no chão da escola.

O artigo intitulado “Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do ensino Médio”, publicado em 2019 também pela REC, apresenta como objetivo “analisar como as ações do Programa de Educação Integral em três escolas, no estado da Paraíba, nos anos 2016 e 2017, contribuíram para a formação integral dos alunos” (Rodrigues, 2019, p.3). Rodrigues (2019), escolheu a abordagem qualitativa para pesquisa em educação, e como método utilizou-se de documentos (Projeto Político Pedagógico e Planos de Ação das escolas investigadas) como fonte de dados. Foram analisados, em primeiro momento, os Cadernos da Escola da Escolha (ICE, 2019). A partir dos achados de sua pesquisa, a autora conclui que, para contribuir efetivamente na elaboração dos projetos de vida de seus estudantes, objetivo a que se propõe, o modelo implantado nas escolas integrais do estado da Paraíba necessita de ajustes metodológicos para materializar uma educação integral e de tempo integral. O estudo se mostra necessário e bastante próximo ao objeto de estudo desta tese, bem como utiliza fontes de dados semelhantes que trazem considerações relevantes sobre o modelo de educação integral paraibano.

Intitulado “Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba”, o artigo foi publicado no ano de 2019 nos anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, proposto pelo Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo), vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Carvalho e Rodrigues (2019) apresentam como objetivo entender a articulação multiescalar do território em rede do ICE na transformação da educação pública no Brasil e na Paraíba. Para tanto, os autores anunciaram que fizeram a utilização de algumas técnicas metodológicas combinadas dentro da pesquisa qualitativa: o estudo de caso exploratório, análise documental e aporte bibliográfico. A partir do estudo concluíram que o ICE se articula com as forças políticas e econômicas do país na conformação de um território em rede, na lógica do capitalismo mundial aplicado à educação pública brasileira. Também evidenciaram que diante das políticas públicas implementadas no Brasil ao longo dos últimos anos, este modelo de gestão tende a crescer significativamente. Nesse contexto, o artigo reforça a importância dessa pesquisa, uma vez que o Programa de Educação em Tempo Integral da Paraíba registrava 153 escolas integrais em 2019. No entanto, desde então, houve um significativo aumento, e atualmente, em 2023, já são contabilizadas 302 escolas integrais.

Apresentando como objetivo conhecer as redes de políticas que influenciam a produção da política educacional do Programa Escola Cidadã Integral, o artigo “Redes de política de

educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais”, publicado em 2020, pela revista Roteiro, vinculada à Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), traz discussões que partem da racionalidade das “novas” lógicas da Política de Educação Integral da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, traçando suas relações com as redes políticas que pautam a agenda neoconservadora e neoliberal no Brasil. A partir de uma abordagem qualitativa, Rodrigues e Honorato (2020) utilizaram como método a etnografia de redes, associado à análise documental. Como instrumento, utilizaram a entrevista semiestruturada. Os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (2013, 2014) e Apple (2003) foram subsídios para as compreensões acerca das novas formas de governança presentes na política de educação integral da Paraíba. Os autores concluíram que a parceria entre a SEE e o ICE ensejou uma gestão da educação integral com características neoliberais e neoconservadoras, o que, segundo os autores, pode ser evidenciado a partir da busca pela padronização das escolas e pela tentativa de homogeneização dos discentes, sob a bandeira de uma educação de boa qualidade. Salientaram que as bases pedagógicas dessa rede defendem o avanço econômico e o resgate de princípios e valores que visam a consolidação de um currículo que forma para a atuação dos estudantes no mercado de trabalho, na perspectiva de fortalecer o pensamento que reduz a educação a uma mera apropriação de competências e habilidades, subordinada ao capital econômico. Pensando nesses importantes achados é preciso situar que tipo de gestão vem sendo defendida nas escolas do programa, tema que aprofundaremos neste estudo.

O artigo intitulado “O Modelo de Gestão Educacional das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba: análise de um caderno formativo à luz do ISD”, publicado na Revista eletrônica Prolíngua do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, do ano de 2021, propõe-se analisar um dos cadernos de formação desenvolvido pelo ICE, que tem como título “Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional”. A partir de uma abordagem qualitativa com o objetivo de identificar quais são os princípios, conceitos e fundamentos presentes no documento. Araújo *et al.* (2021) afirmam que a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, tendo sido desenvolvido a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os autores embasaram suas análises nas contribuições de teóricos do campo da Educação, como Ball (2014), Laval (2019) e Libâneo (2016). Suas análises apontaram que a TGE é um modelo de gestão aos moldes da iniciativa privada desde sua concepção, além de ilustrar um movimento que busca atuar fortemente na redução da esfera de autonomia das escolas. Destarte, os autores inferem que segundo a visão do ICE a solução para os problemas da educação seria apenas a troca do modelo de gestão, visto que no caderno de formação analisado não há menções a investimento público, seja pensando os profissionais da educação, materiais didáticos e

pedagógicos, ou mesmo na infraestrutura das escolas. Esse é o primeiro estudo selecionado neste estado da arte que se propõe analisar a TGE, porém suas análises não centram na gestão democrática, bem como a mesma tem foco na análise de documentos. A proposta desta tese é ir além, analisando o discurso dos membros das comunidades escolares através de dados obtidos a partir de roteiro de entrevista semiestruturada.

Intitulado “A importância do núcleo de acompanhamento pedagógico e de gestão na implementação das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba”, o artigo apresenta que seu objetivo seria relatar a importância do Núcleo de Acompanhamento Formativo das Escolas Cidadãs Integrais na Rede Estadual de Educação da Paraíba, indicando a sua necessidade a partir do olhar das equipes escolares. Publicado ano de 2022, através do periódico *Brazilian Journals of Development*, Ferreira e Almeida (2022), apresentam o modelo proposto pelo ICE para as Escolas Cidadãs do Estado da Paraíba, embasando-se nas ideias de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2011) e na Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa (1997). Os dados colhidos a partir de questionários disponibilizados via *Google forms*, propostos para os 302 diretores escolares das escolas integrais paraibanas, foram analisados a partir da Teoria dos Valores (Viana, 2007). Foram colhidas as respostas de 151 diretores a partir do questionário proposto pelos pesquisadores, que através das análises realizadas concluíram seu estudo afirmando que “é preciso fortalecer e ampliar o trabalho dos consultores de núcleo, garantindo que cada equipe, escola e indivíduo, seja atendido em sua diversidade e em suas características próprias” (Ferreira; Almeida. 2022, p. 17). Segundo os autores do artigo em questão, consultores de núcleo seriam aqueles que serviriam como uma ponte entre a gestão da escola e a SEE. Em seu estudo, os autores apresentaram o modelo pedagógico e a TGE, porém sem trazer análises de cunho crítico, sendo apenas descritivos. Não evidenciam qual é o objetivo da existência dos consultores, nem como esses são escolhidos para atuarem junto às escolas, assim como não há maiores explicações acerca de suas atuações. Os dados colhidos são expressivos, considerando o número de participantes com relação ao número de escolas, porém os autores se fixam em descrever os dados, sem maiores análises. Pretendemos nesta tese promover ampliação das discussões acerca da TGE, porém sem a perspectiva de focar na atuação do Núcleo de Acompanhamento Formativo das Escolas Cidadãs, como vemos no artigo de Ferreira e Almeida (2022).

Publicado em 2022 através da revista *Desenvolve*, vinculada à Universidade La Salle, intitulado “Tecnologia de Gestão Educacional: estudo de caso em um modelo de Programa de Escola Cidadã Integral”, o artigo tem como objetivo descrever como funciona a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), ferramenta de gestão utilizada em um programa de Escola Cidadã

Integral. Os autores indicam que a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, tendo os dados colhidos a partir da consulta aos cadernos de estudo disponibilizados no site oficial do governo estado da Paraíba sido analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os autores apontaram para a característica de descentralização do modelo, menção a aspectos de planejamento, comando e controle, inserção do ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) como instrumento de melhoria contínua proposto pela TGE. Além disso, os pesquisadores encontraram dificuldades para acessar mais dados, bem como sugeriram a realização de pesquisas empíricas para demonstrar a efetivação desse modelo na prática e levantar pontos de melhorias trazidas por ele relacionadas à gestão escolar. Assim, como no artigo citado anteriormente, que também tratava da TGE, temos mais um estudo descritivo. É importante destacar que os autores deste artigo são doutorandos em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC), o que explica a escolha pela revista da área da administração.

Os artigos analisados até aqui trouxeram importantes contribuições. Tem sido notório o interesse dos pesquisadores em fazer análises da TGE, que é defendida pelo ICE e vivenciada nas escolas integrais da Paraíba. Importa destacar que os pesquisadores também apontaram em seus estudos a ligação da TGE, e assim do Programa de Educação Integral da Paraíba, com a ideia de gestão aos moldes da iniciativa privada. Porém, notamos a ausência de discussão acerca de democracia e gestão democrática nesses estudos analisados. Sendo assim, sentindo a necessidade de seguir com o levantamento de mais dados, utilizamos o ambiente virtual das reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) para a busca de mais publicações que pudessem nos oferecer mais apontamentos acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Delimitamos o Grupo de Trabalho (GT) 5, que tem como título “Estado e Políticas Educacionais”. Para fazer a seleção dos trabalhos utilizamos como descritores as seguintes expressões: “Escola Cidadã Integral” e “gestão educacional” e “Paraíba”. O quadro exposto no Apêndice C busca sistematizar os dados dos estudos selecionados. Segue, a partir do próximo parágrafo, uma breve análise dos principais achados dos quatro trabalhos do GT 5 disponíveis nos sítios das reuniões anuais da ANPED, desde sua 38ª reunião, realizada em 2017, segundo ano de atuação das ECI e Ecit na Paraíba, até a 40ª reunião, realizada em 2021.

A primeira publicação, realizada no ano de 2017 (38ª reunião da ANPED), tem como título “Educação e Gestão Democrática: dilemas e chances”. O resumo expandido apresenta como seu objetivo abordar aspectos que têm favorecido ou dificultado a democracia. Silveira e Lagares (2017) fizeram suas análises a partir de uma abordagem de conjunturas, à luz de

teóricos como Antonio Gramsci, Demerval Saviani, Marilena Chauí, entre outros. As autoras concluíram que uma onda de retrocessos autocráticos tem se fortalecido no Brasil e em outros países, bem como levantam que se faz necessária a análise e o esforço para a efetivação de políticas públicas no campo da gestão da educação no Brasil que visem a difusão de princípios democráticos. Esse achado nos leva a perceber ainda mais a necessidade desta pesquisa que terá como foco analisar como a TGE possibilita a vivência da democracia e a existência da gestão democrática nas escolas integrais da rede estadual da Paraíba.

O resumo expandido intitulado “A governança filantrópica e sua influência na efetividade da política de Educação Integral em estados brasileiros”, publicado em 2019, na 39ª reunião da ANPED, apresentou uma pesquisa documental que objetivou mapear iniciativas de educação integral em Estados brasileiros, entre os anos de 2007 e 2017. Jeffrey e D’Avila (2019) evidenciaram com seu estudo que as parcerias público-privadas estavam presentes em todas as regiões do Brasil, em 23 Estados, atuando com alcance nas políticas de educação integral desses Estados, entre eles a Paraíba. Após análise dos convênios firmados entre as Secretarias Estaduais de Educação e instituições privadas, as autoras contabilizaram a atuação de 26 Oscip/fundações, constituindo uma rede política de educação integral, com influência direta na efetividade da referida política. Também foi constatada a atuação dessas instituições ofertando assessorias, formação continuada dos profissionais da educação e indicação de propostas de educação integral para Estados e Municípios brasileiros. O ICE é uma dessas instituições citadas pelas autoras. Nossa tese irá justamente caracterizar a atuação deste instituto na gestão das escolas integrais na Paraíba. Salientamos que o ICE está atuando oferecendo apoio técnico em 23 Estados brasileiros.

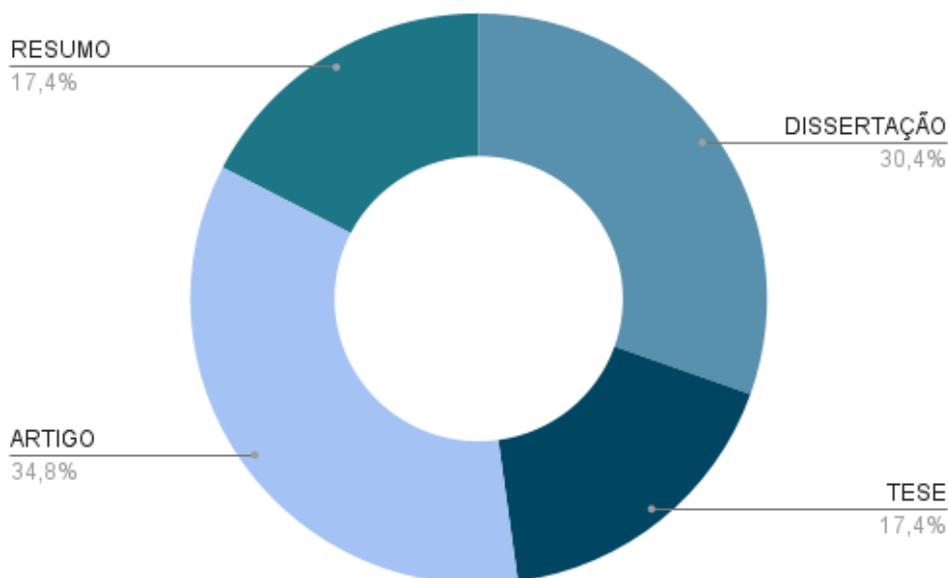
Publicado em 2019, na 39ª reunião da ANPED, o resumo expandido nomeado por “Meta 19 do Plano Nacional de Educação: gestão democrática ou gestão gerencialista”, pretende interpretar o conteúdo da Meta 19 do PNE e suas estratégias. Para tanto, utiliza-se de uma análise documental, apoiando-se numa reflexão bibliográfica acerca da temática. O autor concluiu que a Meta 19 do PNE e suas estratégias seriam tecnologias utilizadas pelo Estado para implantar políticas neoliberais. Através de um discurso democrático haveria o intento de implantar uma política de gestão gerencialista. Para Martins (2019) seria possível observar que por ser um conceito polissêmico e multidimensional, a gestão democrática aparece de forma genérica no documento analisado, o que levaria a entendimentos gerencialistas para a sua implantação. Esse estudo trouxe luz a uma questão bastante importante para esta pesquisa que é a necessidade de compreensão acerca dos discursos e de como um conceito pode ser esvaziado para cumprir com propósitos neoliberais. Apesar de não tratar do Programa de Educação

Integral da Paraíba, este estudo faz um apontamento bastante importante para o entendimento de gestão democrática. O autor supracitado defende que a meta 19 do PNE estaria contribuindo para a ideia de gestão democrática apenas enquanto tecnologia governamental que está para controlar e fiscalizar as escolas. Definindo-o como novo modelo de gestão do setor público nomeado de gerencialismo. Será necessário compreender essas tecnologias, no intento de alcançar o objetivo a que esta tese se propõe.

O resumo expandido designado “A *accountability* educacional, democratização e gerencialismo: a gestão orientada por resultados no Ceará”, publicado no ano de 2021 nos anais da 39ª reunião da ANPEd, teve como objetivo analisar a *accountability* nas políticas educacionais, enfatizando a gestão por resultados, tendo como recorte a experiência do município de Fortaleza/CE. Seus principais achados versam que os resultados parciais obtidos indicam que a *accountability* (sistema de responsabilização) estaria relacionada à ampliação da democracia liberal. Zientarski (2021), evidencia que os mecanismos de controle, prestação de contas e avaliação utilizados na educação abriram espaço para a avaliação no campo educacional vinculada à standards de desempenho, ligadas a princípios como diminuição de custos, aumento de eficiência e eficácia, flexibilidade e transparência. Segundo a autora, haveria denúncias, em alguns municípios cearenses, sobre a utilização de estratégias que visam ludibriar o sistema de aferimento de resultados, o que traz à tona questionamentos sobre os avanços apresentados por essas redes. A autora apresenta o conceito de democracia liberal, que será evidenciado em nosso referencial teórico, na perspectiva de compreender como esse se relaciona com o conceito de democracia e de gestão democrática no qual esta tese se ampara, percebendo suas convergências e divergências.

Foram analisados vinte e três estudos, entre eles quatro teses, sete dissertações, oito artigos e quatro resumos expandidos, que foram publicados em língua portuguesa, entre os anos de 2016 e 2022. O Gráfico 2 apresenta esses dados a partir de porcentagem.

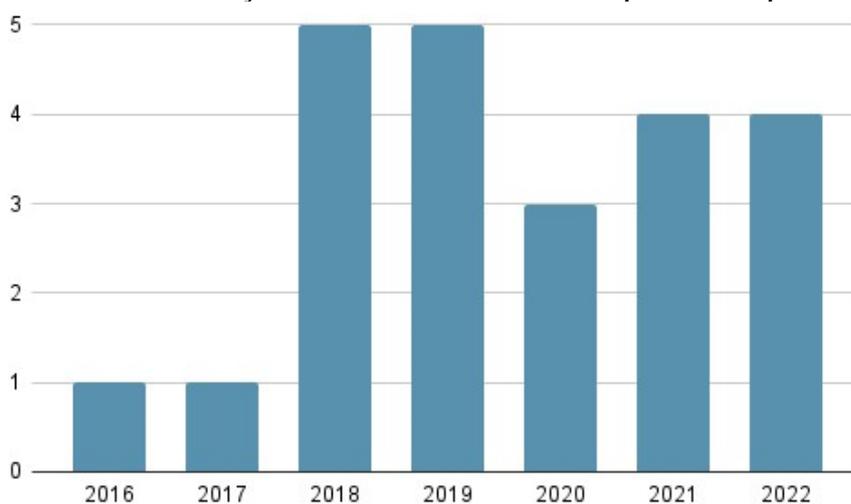
Gráfico 2 – Tipologia dos estudos analisados para o Estado da arte



Fonte: Elaborado pela autora.

Desses 23 estudos analisados, apenas um foi publicado no ano de 2016, outro no ano de 2017, cinco foram publicados no ano de 2018 e outros cinco no ano de 2019. Três publicações foram realizadas no ano de 2020, assim como quatro foram publicados em 2021 e outros quatro no ano de 2022. O Gráfico 3 apresenta os dados relativos aos anos de publicação dos estudos precedentes citados anteriormente.

Gráfico 3 – Distribuição dos estudos selecionados por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos achados realizados a partir deste estado da arte, as sínteses das pesquisas precedentes analisadas nos levam a acreditar que seja relevante ressaltar que aquelas que tratavam sobre Gestão Democrática trouxeram que a falta de participação, ou baixa participação dos membros das comunidades escolares não contribui para a efetivação de uma cultura

democrática escolar. Assim como, a existência do conselho escolar não é garantia de estabelecimento de processos democráticos, já que este pode existir e se concentrar apenas em demandas financeiras. Essas pesquisas também indicaram a necessidade de formação das equipes e demais membros das comunidades escolares na perspectiva de que a participação nos conselhos escolares fosse cultivada. As pesquisas sobre a educação integral analisadas traziam estudos sobre o Programa de Educação Integral e de Tempo Integral na Paraíba teve como primeiro ponto de convergência o apontamento de tendências neoliberais na política educacional paraibana implantada com a atuação do ICE. Cabe salientar que o referido instituto atua em 22 estados brasileiros, assim como atua no Distrito Federal e em redes municipais.

As pesquisas também indicaram a possibilidade de existência da prática da exclusão escolar, a partir do processo de execução dessa política. Torna-se importante mencionar que Souza (2018), Leite (2019), Brito (2020), Santos (2021) e Moura (2022) afirmaram que, a partir do processo de execução da política, vemos em curso uma visão privatista da educação amplamente impulsionada, com a atuação de agentes privados, e que se baseia em discursos meritocráticos e de responsabilização, que reforçam a ideia de homogeneização de comunidades escolares que são de natureza heterogênea.

Foram apresentadas diferentes perspectivas metodológicas nos trabalhos analisados. Ressaltamos que apenas um estudo apresentou abordagem quantitativa-qualitativa. Apenas duas pesquisas indicaram apoiar-se no método dialético, bem como apenas um estudo se apresentou em seu texto como pós-estrutural. A nuvem de palavras apresentada abaixo (Figura 3) foi criada a partir do aporte metodológico apresentado pelas pesquisas analisadas. Foi utilizada para produzi-la a ferramenta *online* intitulada Mentimeter.

Figura 3 – Nuvem de palavras – aporte metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das importantes contribuições apresentadas pelas pesquisas supracitadas, esse estudo se propõe a continuar e ampliar as análises sobre o Programa de Educação Integral e de

Tempo Integral na Paraíba, tendo como foco nosso objetivo geral de analisar como a TGE possibilita a vivência da democracia e a existência da gestão democrática nas escolas integrais da rede estadual da Paraíba. Nos propomos a ampliar o escopo de sujeitos participantes, uma vez que percebemos a concentração da participação de professores e estudantes nas pesquisas precedentes. A realização desta pesquisa é fundamental, dado que trezentas e duas escolas da rede estadual paraibana estão sob o modelo de gestão criado pelo ICE. Além disso, estudos anteriores destacaram a importância de investigação sobre as políticas públicas relacionadas à gestão da educação no Brasil, especialmente no que diz respeito ao seu caráter democrático. É importante refletir sobre este assunto, especialmente diante da atual onda de retrocessos autocráticos que temos enfrentado não só no Brasil, mas como em outros países.

## **2.2 Metodologia**

Tomando por base os objetivos e a fundamentação teórica desta pesquisa, fomos levados a optar por uma pesquisa de natureza qualitativa em educação. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões bastante particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, atuando num aprofundamento de compreensão do fenômeno social que é, por sua natureza, processual e interpretativo, não sendo mensurável, como concebe Richardson (1999).

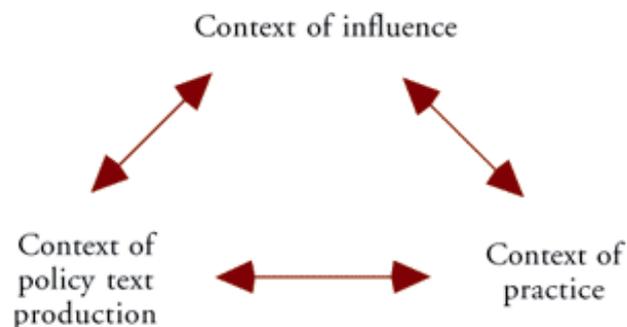
Enquanto método de procedimento, utilizaremos o estudo de caso, na perspectiva de tornar a pesquisa “mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos”, como defendem Lakatos e Marconi (2003, p. 106), uma vez que pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitadas a um domínio particular, sendo um dos principais métodos de procedimento nas ciências sociais. O caráter exploratório, assim como a análise de documentos e da pesquisa bibliográfica serão fundamentais para o tratamento investigativo, analítico e qualitativo do material coletado a partir das entrevistas com os membros da comunidade escolar e que seguem os trâmites éticos necessários.

A abordagem do Ciclo de Políticas apresentada pelo sociólogo Stephen Ball (e colaboradores) dará o suporte para a análise em política educacional. Essa ferramenta analítica é originalmente criada em parceria com Richard Bowe, e pensa na trajetória da política, não enquanto documento, mas como uma “entidade social que se move e se modifica ao longo desse movimento” (Ball, 1994, p. 68). Ball (1994) traz a necessidade de pensar a pesquisa em política educacional a partir de problemas, sobre os quais é preciso refletir. Assim, o ciclo de políticas objetiva criar problemas que gerem reflexão, que sejam pensados, e não necessariamente soluções prontas e acabadas.

Tendo como base nos escritos de Ball e colaboradores (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992), podemos compreender a abordagem do ciclo contínuo de políticas enquanto uma ferramenta de análises da trajetória de políticas educacionais, uma vez que ela nos possibilita a análise da política ao longo de seu percurso, desde sua formulação até a sua atuação. Por esse e outros fatores, a abordagem do Ciclo de Políticas vem sendo utilizada, pelas duas últimas décadas, por pesquisadores brasileiros em diversas áreas, principalmente no âmbito educacional.

Podendo ser representado enquanto um modelo heurístico do processo de política, o ciclo de políticas foi constituído por três contextos políticos primordiais, já citados anteriormente. Cada contexto consiste em um número de arenas de ação, alguns públicos, alguns privados (Bowe; Ball; Gold, 1992). Os três contextos, não estáticos e nem hierárquicos, mas flexíveis e dinâmicos, são: contexto da influência (*context of influence*), contexto da produção de texto (*context of policy text production*) e contexto da prática (*context of practice*). Ball e Mainardes (2011) apontam que os três contextos apresentados anteriormente não constituem etapas lineares ou sequenciais, e estão intimamente ligados e inter-relacionados.

Figura 4 – Contextos do processo de formulação de uma política (*contexts of policy making*)



Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20).

Para Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da influência que se encontram os atores políticos, sejam nacionais e/ou internacionais, que influenciaram a constituição da política. Dentre esses atores, temos as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo (Mainardes, 2006), bem como estão as organizações multilaterais, tais como o FMI, o BM e a OCDE. O contexto de influência refere-se à conjuntura onde os discursos políticos são construídos, sendo onde normalmente as políticas públicas se iniciam.

O contexto da produção do texto, é a arena que se encontra articulada com o interesse público mais geral, representando a política propriamente dita. É formada pelos textos oficiais/legais, pelos textos políticos, pelos comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, além dos pronunciamentos e dos vídeos oficiais. Para os autores a política não é

finalizada em seu momento legislativo, ela evolui através dos textos que a representam, que precisam ser lidos de acordo com o lugar e o tempo em que são produzidos. Esses textos resultam de entraves, debates, lutas e compromissos assumidos. Assim, o processo de utilização e atuação desses textos acaba por receber diferentes respostas no contexto da prática.

É no contexto da prática que as consequências desses textos são vivenciadas, sendo onde a política está sujeita à interpretação e à recriação. Para Bowe, Ball, Gold (1992, p. 19) a escola é o lugar onde a política repercute suas consequências e efeitos. É a partir desse processo que mudanças e transformações significativas na política original são possíveis. As escolas são as arenas e os locais de atuação dos profissionais da educação.

Na perspectiva de expansão dessa abordagem, em virtude das críticas realizadas sobre ciclo de políticas, bem como pela necessidade de aprofundar as discussões sobre as análises da trajetória das políticas, no livro “Reforma da educação: uma abordagem crítica e pós-estrutural” (*Education reform: a critical and post-structural approach*), Ball (1994) avança seus estudos sobre a política educacional e a formulação de políticas no Reino Unido. Pensando complementar o ciclo, o autor introduz dois novos contextos, chamados de Contexto dos efeitos/resultados (*context of outcomes*), como extensão do contexto da prática, e Contexto da estratégia política enquanto ampliação do contexto da influência.

O contexto dos efeitos/resultados (*context of outcomes*) está relacionado aos impactos e possíveis efeitos que a política pode causar junto às comunidades escolares, à sociedade, bem como às possíveis injustiças e desigualdades que podem ser geradas. Podendo ser chamados de efeitos de primeira ordem, aqueles que se caracterizam por mudanças na prática ou na estrutura, e de segunda ordem, aqueles referentes aos impactos das mudanças nos padrões de oportunidade e justiça social, e de acesso social (Ball, 1994). O contexto da estratégia política (*context of political strategy*) atuam na identificação do conjunto de atividades políticas e sociais que são fundamentais para enfrentar as desigualdades ocasionadas pela política (Ball, 1994). Ball aponta em entrevista a Avelar (Ball, 2016), que ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas para análise de políticas educacionais é essencial definir quais contextos serão utilizados para compreensão da trajetória da política investigada. Essa abordagem nos permite utilizá-lo considerando todos os contextos ou focando apenas um ponto de sua trajetória.

Proposta pelos pesquisadores Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2021), a teoria da atuação (*Theory of policy enactment*) foi apresentada na obra *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, traduzida para a língua portuguesa no livro *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Os autores buscaram ampliar as discussões e análises sobre o contexto da prática, abordando uma série de conceitos e ideias.

Delinearam uma teoria fundamentada na atuação das políticas no âmbito escolar, definindo um conjunto de ferramentas e conceitos que se dispõem a fornecer elementos para as análises. Os autores utilizam a expressão *policy enactment* para sinalizar que as políticas são encenadas, atuadas, materializadas, interpretadas e reinterpretadas das mais variadas e diferentes formas. Destacamos que os autores supracitados rejeitam a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas, já que elas estão sujeitas aos processos de tradução e de interpretação no contexto da prática, considerando que os atores envolvidos possuem repertórios culturais diversificados. Desse modo, a política é feita para e pelos professores, sendo esses atores, sujeitos e objetos das políticas. (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Pensando em colaborar no entendimento da atuação das políticas na perspectiva de “levar o contexto a sério”, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 49) apontam que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados”. Assim, essas condições precisam ser incorporadas na análise política. Para isso, os referidos autores apresentam as dimensões contextuais da atuação da política, identificadas como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões contextuais da atuação da política

|                         |   |
|-------------------------|---|
| CONTEXTOS SITUADOS      | Ex: localidade, histórias escolares e matrículas.   |
| CONTEXTOS PROFISSIONAIS | Ex: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas.  |
| CONTEXTOS MATERIAIS     | Ex: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura.   |
| CONTEXTOS EXTERNOS      | Ex: Grau e qualidade do apoio das autoridades locais; Pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofsted</i> , posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades. |

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2021, p. 50).

Os contextos situados são aqueles aspectos que estão historicamente e localmente vinculados à escola, abrangendo desde o estabelecimento da instituição naquela localidade até suas matrículas, bem como sua localização geográfica. Já a dimensão dos contextos profissionais está relacionada aos valores, ao envolvimento, responsabilidades e experiências dos atores que compõem as equipes escolares. Ball, Maguire e Braun (2021) direcionam a atenção para o fato de as escolas possuírem conjuntos distintos de culturas profissionais. Esses aspectos podem influenciar de maneira positiva ou negativa na forma como as políticas são postas em ação. É no contexto da prática que as políticas se concretizam, justamente através da ação dos profissionais que interpretam e podem recriar a política, produzindo efeitos e

consequências não previstas (Ball, 1994). Em elaborações de políticas, assim como em pesquisas no campo da educação, esses contextos costumam ser negligenciados.

Os contextos materiais dizem respeito aos aspectos “físicos”, de infraestrutura, orçamento, funcionários e de tecnologias da informação disponíveis para uma escola. Segundo os autores, não apenas o *layout* dos edifícios impacta nas atividades escolares e no desempenho dos estudantes, a forma como as escolas estão equipadas internamente são essenciais e devem ser consideradas no processo de análise das políticas. Cabe evidenciar que, por vezes, pouca atenção é dada aos contextos materiais ao longo do processo da política.

Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 69), os contextos externos estão relacionados aos aspectos que vão exercer “[...] pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, [...], bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com as outras escolas”. A pressão exercida pelo currículo, por avaliações padronizadas em larga escala, assim como o incentivo à competição, e a existência de uma estrutura de monitoramento, responsabilização, bonificação e publicação de resultados pode alterar completamente os caminhos percorridos pelas políticas no cotidiano das comunidades escolares.

Ao propor o quadro das dimensões contextuais, os autores apresentam um dispositivo heurístico para favorecer a investigação das políticas, em que as dimensões citadas em seus estudos estão inter-relacionadas e imbricadas. Salientamos que ao incorporar fatores que por vezes são deixados de lado em pesquisas e na elaboração de políticas, os autores pretendiam colaborar com uma ferramenta que pudesse trazer maior compreensão do processo de atuação das políticas educacionais. Entendendo a ferramenta proposta pelos autores, essa pesquisa busca utilizá-la na pretensão de compreender o processo de atuação da política de educação integral e em tempo integral do estado da Paraíba, fazendo como defendem Ball, Maguire e Braun (2021, p. 47): “queremos levar o contexto a sério”. Para tanto, as entrevistas com os sujeitos escolares se baseiam nas dimensões contextuais propostas por Ball, Maguire e Braun (2021) para orientar a coleta e análise dos dados.

Concordamos com Ball (2001), quando o autor defende que existe um projeto econômico global que vem atuando na perspectiva de produzir consensos em torno das políticas educacionais. Na tentativa de alcançar esses consensos, discursos são produzidos e expandidos socialmente, porém são resultado da negociação entre demandas que nem sempre estão sintonizadas, já que estão envolvidos diversos atores/atrizes, em diferentes arenas. Para compreendermos esses processos, também utilizaremos, para análise e interpretação dos dados, a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), uma vez que nos apoiamos na compreensão de

política enquanto discurso. Essa ferramenta teórica/metodológica será utilizada na perspectiva de ampliar as discussões, na busca pela análise e compreensão dos discursos constituídos pelos atores da política investigada, já que no sentido de Laclau e Mouffe (2015), esses discursos devem ser vistos como prática significativa que constitui e organiza as relações sociais. O discurso não está apartado do social, uma vez que toda produção de sentidos depende de uma estrutura discursiva. A escolha por esta ferramenta decorreu de sua capacidade em proporcionar uma análise de como as diferentes práticas, demandas e identidades dos diversos atores/atrizes envolvidos na formulação e implantação das políticas estão articuladas em torno de um conjunto de significados compartilhados. Isso pode envolver a análise de discursos produzidos pelos atores que atuam em diferentes arenas.

Partindo do pressuposto que uma formação discursiva é composta por discursos heterogêneos e que são constituídos por uma gama de sentidos, somos levados a percebê-los enquanto práticas articulatórias, que visam a construção de pontos nodais. Pontos nodais são locais de conflito político onde diversas demandas e lutas sociais convergem e se articulam em torno de um conjunto de significados compartilhados (Laclau; Mouffe, 2015). Esses são caracterizados por serem estrategicamente importantes para a construção de uma hegemonia, já que permitem a formação de uma identidade coletiva, que se torna possível através da articulação de interesses divergentes e da criação de um discurso comum capaz de unir as diferentes lutas em torno de um projeto político. Dessa forma, os pontos nodais são entendidos como espaços de luta simbólica que podem ser ocupados por diferentes atores políticos, dependendo da capacidade de mobilização e articulação de suas demandas e discursos.

Enquanto pontos nodais dizem respeito às práticas articulatórias capazes de temporariamente e precariamente transformar o particular em universal, os significantes vazios estão vinculados à carência de significado dessas universalizações, emergindo quando a atribuição de significado se torna inviável no interior dos discursos. Um significante vazio assume a condição de ponto nodal quando, pela lógica da equivalência, consegue articular discursivamente as diferenças. Esse processo de articulação não subverte a lógica da diferença, mas, ao contrário, estabelece relações contingentes entre diversas demandas. Quando essas demandas são estrategicamente representadas, estabelecem uma relação antagônica e contraposta a outras demandas associadas a projetos políticos já consolidados.

Para Laclau e Mouffe (2015), hegemonia é um processo político em que um conjunto de significados é articulado por um grupo social dominante a fim de estabelecer sua liderança sobre os demais grupos sociais. Esse processo implica a construção de uma identidade coletiva que seja capaz de unir diferentes interesses e demandas em torno de um projeto político comum.

Dessa forma, a hegemonia não é apenas uma questão de dominação, mas também envolve a criação de consensos e a legitimação da ordem social estabelecida.

A hegemonia se baseia na capacidade de construir e manter uma articulação simbólica entre diferentes práticas, demandas e identidades, de forma a criar um discurso coerente e unificado capaz de mobilizar e orientar as ações dos diversos grupos sociais. Isso implica, por sua vez, na capacidade de impor determinadas representações e significados como universalmente válidos, neutralizando ou marginalizando outros discursos e práticas que possam questionar ou contestar a ordem social estabelecida. Portanto, para Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia não é uma condição estática, mas sim um processo contínuo de construção e reafirmação da liderança política de um grupo social dominante sobre os demais grupos. Dessa forma, diante o que propõem os autores citados anteriormente, somos levados a compreender o poder como algo fluido, construído discursivamente e contestado através de práticas políticas. Sendo a hegemonia um elemento central na Teoria do Discurso (TD), Laclau e Mouffe (2015) defendem uma política democrática radical como estratégia de transformação das estruturas de poder existentes em nossa sociedade.

Para a construção de uma democracia radical, Laclau e Mouffe (2015) destacam a importância da participação política. Esses autores argumentam que a participação estaria para além de uma simples inclusão em instituições políticas já existentes, uma vez que se deva buscar pela transformação mais profunda das relações sociais e políticas em nossa sociedade. A participação, assim, refere-se à capacidade das pessoas de se envolverem ativamente na construção de significados políticos e na articulação de demandas.

Argumentando que a participação não deve ser vivenciada como mera representação formal em instituições democráticas convencionais, os autores supracitados indicam que a consolidação de uma participação ativa e envolvida permite a expressão das diferentes identidades políticas e a articulação de demandas diversas. Propondo, assim, uma abordagem pluralista que reconhece as vozes dissonantes em nossa sociedade, e que possibilita a criação de espaços para a expressão e negociação de diferentes perspectivas. Estando intrinsecamente ligada à construção de consensos e à formação de hegemonia, a participação efetiva na política envolve a capacidade de influenciar a construção de significados sociais e a articulação de demandas de maneira a desafiar as estruturas de poder existentes, sendo entendida como atividade política ativa e engajada que dá materialidade à construção de uma democracia radical.

A utilização da TD (Laclau; Mouffe, 2015) enquanto ferramenta analítica articulada ao Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), tendo maior ênfase na Teoria da Atuação (Ball;

Maguire; Braun, 2021), possibilitará uma análise da política educacional que enfatiza a importância da linguagem e dos discursos na construção da realidade social e política. As ferramentas foram escolhidas para serem combinadas, com o objetivo de se fazer uma análise abrangente das políticas educacionais, que leve em conta as múltiplas influências discursivas e ideológicas que moldam as políticas ao longo do tempo.

Além disso, a TD (Laclau; Mouffe, 2015) será útil para identificar como determinadas representações e significados são universalizados ou naturalizados no discurso político e, dessa forma, são capazes de estabelecer a hegemonia de certos grupos sobre outros. Sendo assim, é possível analisar como as políticas educacionais são apresentadas em discursos políticos como soluções universais para problemas sociais complexos, como a garantia do direito à educação. Salienciamos a capacidade da TD (Laclau; Mouffe, 2015) para analisar os processos de resistência e contestação que emergem em torno de políticas educacionais específicas. Sendo importante examinar como diferentes grupos sociais articulam suas demandas e identidades em torno de um discurso comum capaz de questionar a hegemonia dos grupos dominantes e propor alternativas políticas e educacionais.

Em suma, a TD (Laclau; Mouffe, 2015) oferece uma abordagem crítica e reflexiva para a análise de políticas educacionais, destacando a importância dos discursos, das práticas e das identidades na construção da realidade social e política, bem como a necessidade de considerar a diversidade de atores e interesses envolvidos nesse processo. Apresentando-se enquanto ferramenta analítica que tem o potencial de promover o alcance dos objetivos deste estudo. Também consideramos os pressupostos trazidos por Mouffe (1996; 2003; 2004; 2005) associados à democracia, uma vez que a autora apresenta em suas análises críticas dos modelos democráticos tradicionais, contribuindo para a formação de uma nova abordagem democrática, intitulada democracia radical ou pluralista. Diferente de outras teorias democráticas, a autora supracitada enfatiza a importância da pluralidade e da diferença como elementos centrais de sua teoria, afastando-se da noção de universalismo.

Sendo definidas a utilização das ferramentas teóricas e analíticas citadas anteriormente, e pensando o processo necessário para dar escopo a esta pesquisa, partiremos da pesquisa bibliográfica e da análise documental, sendo de âmbito nacional e estadual, relacionando-os aos dados empíricos, coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, também chamadas por Bauer e Gaskell (2002) de entrevistas qualitativas. Serão observadas as orientações trazidas pelo documento intitulado “Diretrizes para a Pesquisa em Educação” (BERA, 2022), na perspectiva de um estudo que observe a ética e o desenvolvimento da pesquisa em Educação. Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através do sítio eletrônico

da Plataforma Brasil, tendo como número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) a identificação 67990523.1.0000.5188. O parecer conclusivo foi considerado aprovado, apresentando sua identificação sob o número 6.020.149.

Na primeira etapa da pesquisa faremos um estudo documental, analisando documentos oficiais de âmbito nacional e os documentos oficiais disponibilizados pela SEE, entre eles as diretrizes operacionais (Paraíba, 2023) e o material produzido pelo ICE intitulado “Cadernos da Escola da Escolha” (ICE, 2019) que é utilizado como texto orientador para as comunidades escolares paraibanas submetidas ao modelo integral (ECI, Ecit e Ecis).

Na segunda etapa, teremos como foco a análise das interpretações acerca da gestão democrática por parte dos membros dos diversos segmentos, sendo um (1) diretor, um (1) coordenador pedagógico, um (1) coordenador administrativo e financeiro, um (1) secretário escolar, quatro (4) professores, dois (2) técnicos e dois (2) estudantes de uma Ecit da rede estadual da Paraíba, bem como analisaremos os documentos produzidos por esta instituição de ensino (PPP e Plano de Ação Escolar). Foram entrevistados 12 sujeitos, que receberam pseudônimos para que mantivéssemos o anonimato. Apresentamos no Apêndice D um quadro com o perfil desses entrevistados. Desses, nove se identificaram sendo do gênero feminino e três do gênero masculino. Nove pessoas se autodeclararam negras, bem como esses entrevistados alegaram ter entre 18 e 60 anos.

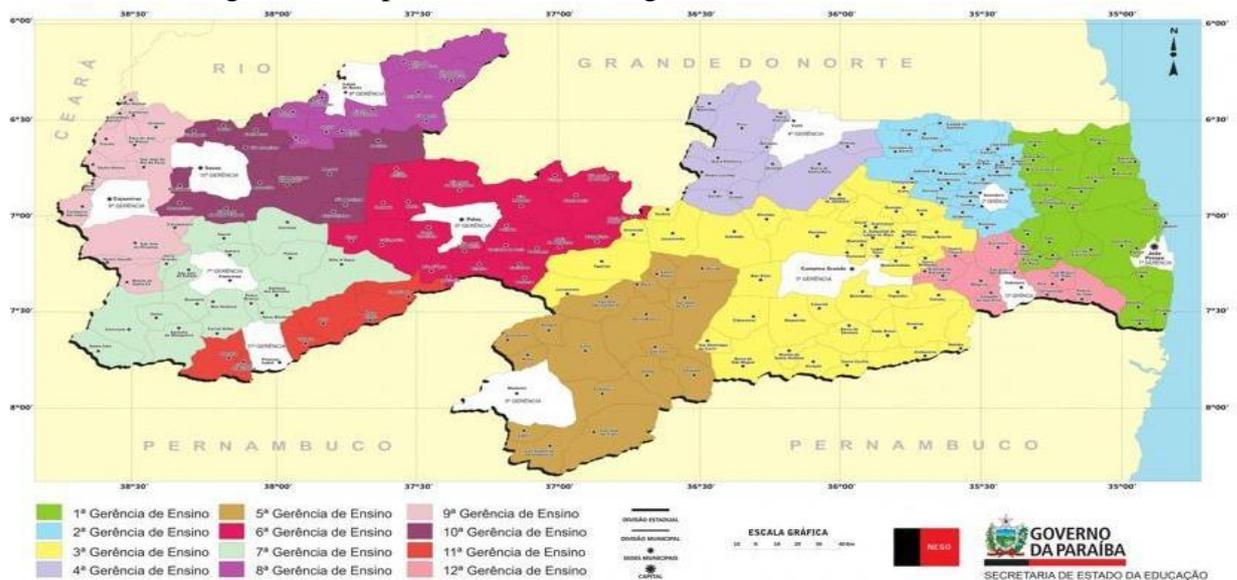
A escolha da instituição de ensino teve como critério o resultado na avaliação nacional em larga escala intitulada Ideb/Saeb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), bem como pelo fato de a escola ser uma das pioneiras do modelo integral na Paraíba, estando em funcionamento desde 2016. Adotamos enquanto critério de escolha o desempenho no Ideb/Saeb, uma vez que a busca por eficiência e eficácia tem sido apontado como prioridade pelo Programa de Educação Integral paraibano. Segundo a Lei 11.100/2018, o referido programa visa justamente o aumento dos índices educacionais de desempenho, tendo sido este, uma das bandeiras de defesa para manutenção e ampliação da atuação dessa política de educação na rede da Paraíba. Estando assim, a instituição de ensino funcionando plenamente sob o modelo pedagógico e de gestão proposto pelo ICE, ao menos em teoria, considerando os critérios indicados pela própria SEE. Enfatizamos que não entendemos que a qualidade da educação esteja ligada somente à aferição de desempenho através de avaliações externas e/ou em larga escala, porém buscamos justificar nossa escolha pela escola pesquisada a partir do critério de perspectiva de consolidação do modelo proposto pelo ICE e validado SEE.

Salientamos que todas as ECI, Ecit e Ecis estão submetidas ao mesmo modelo de gestão, a TGE, o que nos leva a acreditar que qualquer escola pertencente a uma dessas “tipologias” poderia participar desta pesquisa, sem prejuízo para os achados. Seguiremos, na próxima seção, com a caracterização do campo de pesquisa, indicando dados que irão contribuir para este estudo.

### 2.3 Caracterização do campo de pesquisa

Segundo o Censo Escolar do ano de 2022, a rede de educação paraibana conta com 694 escolas, divididas em 14 GREs, espalhadas pelo estado. A SEE oferta vagas para as seguintes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de ofertar vagas para diferentes modalidades de ensino como a EJA e a educação profissional e tecnológica.

Figura 5 – Mapa das Gerências Regionais de Ensino da Paraíba



Fonte: Diretrizes operacionais da rede estadual da Paraíba para o ano de 2021 (Paraíba, 2021).

O Programa de Educação Integral, que foi instituído em 2018 na rede estadual da Paraíba, a partir da Lei n. 11.100, é composto pelas ECI, Ecit e Ecis, atualmente está implantado em 302 escolas da rede. Nessas escolas são disponibilizadas vagas para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para o ensino médio integrado à educação profissional. A lei traz que o objetivo do programa seria “planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual.” (Paraíba, 2018b, p. 1).

A instituição de ensino submetida ao modelo que participa desta pesquisa está nomeada como Ecit, na perspectiva de manter sigilo sobre sua identificação. Localizada na zona sul do município de João Pessoa, compõe o quadro de escolas pertencentes a 1ª GRE. A instituição foi escolhida por ter apresentado a segunda maior média do Ideb no ano de 2021 entre as escolas públicas da capital paraibana (5,2), conforme dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2022, através de seu *site* institucional. Estando assim, segundo critérios de eficiência e eficácia adotados pela própria SEE e pelo ICE, os modelos pedagógicos e de gestão do instituto sendo aplicados plenamente, ao menos em teoria, nessa instituição de ensino.

A Ecit objeto da presente pesquisa foi uma das oito instituições pioneiras submetidas ao modelo de escolas integrais criadas na rede educacional do estado da Paraíba, resultante do acordo celebrado entre o ICE e a SEE. Sua inauguração ocorreu em 2016, com a abertura de quatro turmas da 1ª série do ensino médio integrado ao ensino profissional, seguida pela formação progressiva das turmas de 2ª e 3ª série em 2017 e 2018. A Ecit oferta, desde 2016, os cursos técnicos em Vendas e em Gastronomia, contabilizando um total de 161 alunos matriculados em seu primeiro ano de funcionamento. O edifício da escola foi construído durante a gestão do então governador Ricardo Coutinho, com o propósito específico de abrigar a Ecit submetida ao modelo de educação integral paraibano.

Figura 6 – Saguão principal da Ecit



Fonte: Autora (2023).

No ano de 2022, a escola registrou um número de matrículas de 510 estudantes, com a taxa de aprovação de 100% dos estudantes matriculados. Cabe salientar que com o Decreto Estadual n. 40.122, de 14 de março de 2020 (Paraíba, 2020), foi declarada situação de emergência no estado da Paraíba ante ao contexto de infecção humana pelo coronavírus

definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Em decorrência deste contexto, ao longo dos anos letivos de 2020, 2021 e 2022 as escolas da rede estadual paraibana apresentaram a taxa de reprovação de 0%, uma vez que essas instituições vivenciaram o Regime Especial de Ensino (Secretaria [...], 2020) a partir da suspensão das aulas presenciais da rede em abril de 2020. Inferimos que a baixa nas matrículas verificadas nos anos de 2022 e 2023 através do PPP da Ecit em questão, ainda sejam reflexo desse período pandêmico (Paraíba, 2023a). Não encontramos dados disponibilizados, seja pela secretaria de educação ou mesmo pela escola, sobre essa diminuição na taxa de matrículas. A Tabela 1, a seguir, apresenta informações adicionais encontradas no PPP da escola e através do Censo Escolar no percurso de seus oito anos de funcionamento, com vistas a contextualizar o seu perfil.

Tabela 1 – Perfil da escola investigada

|  | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Número de matrículas</b>            | 161  | 289  | 418  | 538  | 489  | 533  | 510  | 440  |
| <b>Número de turmas</b>                | 4    | 8    | 12   | 12   | 12   | 12   | 12   | 12   |
| <b>Matrículas na Educação Especial</b> | 0    | 4    | 4    | 5    | 7    | 11   | 13   | 11   |
| <b>Taxa de aprovação (%)</b>           | 83,7 | 89,3 | 91,4 | 91,3 | 93,3 | 100  | 100  | *    |
| <b>Taxa de reprovação (%)</b>          | 16,3 | 10,7 | 8,6  | 8,7  | 0    | 0    | 0    | *    |
| <b>Taxa de evasão (%)</b>              | 0    | 0    | 0    | 0    | 0,7  | 0    | 0    | *    |
| <b>Número de professores</b>           | *    | *    | *    | *    | 29   | *    | 29   | 29   |
| <b>IDEB</b>                            | *    | *    | *    | 5,0  | *    | 5,2  | *    | *    |

Fontes: Censo Escolar 2022 e PPP da Ecit (Paraíba, 2022a). \*sem dados.

Anualmente, desde 2017, a escola disponibiliza editais de seleção para matrícula de estudantes apenas para turmas de 1ª série do ensino médio integral integrado aos cursos técnicos em vendas e gastronomia. Para distribuição das 160 vagas ofertadas na escola, é utilizado o sistema de cotas na seleção em que 5% dessas ficam reservadas às pessoas com deficiência. Após essa distribuição, as vagas remanescentes são definidas da seguinte forma: 80% das vagas são destinadas para estudantes oriundos da rede pública e outros 20% para aqueles vindos da rede particular de ensino.

O edital da seleção para o ano letivo de 2024 (Anexo A) solicita que, no ato da inscrição no processo seletivo de entrada, seja apresentado o histórico escolar ou a declaração oficial da escola em que o candidato está matriculado no 9º ano, apresentando todas as notas de todos os componentes curriculares cursados pelo estudante do 6º ano 9º ano do ensino fundamental. Para a classificação dos candidatos que farão jus à vaga na escola, é considerada a maior média

aritmética das notas relativas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, cursadas nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 3º período do 9º Ano ou anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA) apresentadas a partir da documentação descrita anteriormente. Não há dados relativos ao quantitativo total de inscrições no processo seletivo para o ano de 2024, porém verifica-se através do edital veiculado pela escola que a seleção se dá através de ranqueamento dos candidatos às vagas a partir de desempenho no ensino fundamental em seus anos finais (6º ano 9º ano). Fica-nos a reflexão sobre a necessidade da democratização do acesso à escola pública e sua relação com os processos de *accountability*. Ball (2007, 2014) afirma que a *accountability* é influenciada por uma ideologia de mercado e gestão empresarial, na qual as escolas são tratadas como unidades de produção de resultados mensuráveis, o que afeta as equipes escolares e também os discentes. Além disso, salientamos que Silva, Silva e Freire (2022) defendem que a Paraíba, o Ceará e Pernambuco têm posto em cena políticas de *accountability* que estão em estágio mais avançado de implantação, e se constituem como referências para os demais estados da região nordeste, bem como para os demais estados brasileiros. Diante disso, argumentamos que a entrada de estudantes em escolas públicas a partir de editais de seleção com critérios meritocráticos visam justamente melhorar o desempenho da escola em avaliações em larga escala como o Ideb, sendo uma ação direcionada pelas políticas de *accountability*.

Para além do alcance de resultados positivos em avaliações externas, em seu PPP, a escola se apresenta enquanto instituição de ensino comprometida com a formação cidadã de seus discentes. Propõe-se a oferecer uma visão transformadora que se baseia em valores humanos e princípios que promovem a cidadania, em consonância com uma política de igualdade, ética e identidade, respeitando as diferenças, ou seja, promovendo a formação cidadã. Apoiados em Gramsci (1978), indicam que sua atuação será na perspectiva de resgatar o caráter educativo, formativo, democrático e político da escola pública, na tentativa de se encontrar o equilíbrio entre o desenvolvimento técnico e intelectual, objetivando uma formação integral dos estudantes.

Ao enfatizar a construção coletiva e democrática do documento, são eleitas três questões norteadoras: que tipo de cidadão queremos formar?; como formar este cidadão com o mundo que temos?; como conduzir as ações que envolvem todos os segmentos dentro da escola para chegar a uma educação de qualidade, através da união, participação e democracia? Logo em seguida a estas problematizações, o documento indica que este foi concebido e desenvolvido coletivamente com o objetivo de contribuir para aprimorar e promover uma educação integral, valorizando as capacidades físicas, mentais e intelectuais dos alunos, tornando-os capazes de

enfrentar o mundo como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos. Além disso, a instituição afirma buscar garantir que os estudantes tenham pleno conhecimento de seus direitos e deveres, e estejam conscientes de seu papel na sociedade. O documento enfatiza a importância da atuação da escola na construção do projeto de vida dos estudantes, apontando que este é seu principal objetivo.

Em sua apresentação histórica e descritiva é informado que a instituição de ensino foi fundada nos termos do Decreto n. 36.020, de 8 de julho de 2015, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 9 de julho de 2015, tendo iniciado seu funcionamento em 11 de fevereiro de 2016. Localizada nas proximidades de Mangabeira, o bairro mais populoso da capital paraibana que fica na zona sul da cidade, no PPP (Paraíba, 2023a) temos a afirmação de que a instituição de ensino está estrategicamente posicionada em uma região de fácil acesso e em constante expansão. Próximo a ela, encontram-se uma variedade de estabelecimentos comerciais e serviços públicos.

A equipe escolar da Ecit é formada pelo corpo diretivo, que é composto por uma diretora escolar, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora administrativa e financeira, uma secretária escolar, bem como por vinte e nove docentes e por vinte e dois funcionários/as atuando em funções diversas (porteiros, inspetores de estudantes, cozinheiros, auxiliares administrativos, auxiliares de limpeza). A escola possui doze salas de aulas, sete laboratórios (informática, física/robótica, biologia, matemática, química, vendas, gastronomia), um auditório com capacidade para cerca de 200 pessoas, um ginásio coberto, uma sala dos professores ampla e com copa, ambiente de estudos e banheiros, além de um bloco administrativo composto pela secretaria escolar e por três salas do corpo diretivo, assim como possui amplo espaço externo pouco arborizado.

O prédio da Ecit foi inaugurado no ano de 2016 para o início das atividades da escola já sob o modelo do ICE. Sua estrutura difere bastante da maioria das escolas estaduais da Paraíba, oferecendo bons espaços e boas condições físicas que a maioria das escolas da rede não possuem. Cabe ressaltar que, assim como o modelo pedagógico e de gestão do ICE, o projeto arquitetônico do prédio da Ecit também possui similaridades muito evidentes com o das escolas em tempo integral do estado de Pernambuco. Lembramos que foi nas escolas públicas da rede pernambucana que o ICE iniciou sua atuação. Os governadores da Paraíba, Ricardo Coutinho, e o de Pernambuco, Paulo Câmara, ambos eram do Partido Socialista Brasileiro (PSB) no período da construção do prédio da Ecit. Assim como em Pernambuco, na Paraíba foram construídos prédios para abrigar as primeiras escolas integrais do modelo. Destarte, a gênese do programa de educação em tempo integral na Paraíba tem profundas ligações com o programa

similar em Pernambuco. Nos chama a atenção o processo de mobilidade da política, bem como, nessa perspectiva a atuação do ICE oferecendo serviços educacionais a partir do discurso de melhoria da educação pública, desmascarando como “cada vez mais essas empresas atuam como intérpretes de políticas operando entre o Estado e as organizações do setor público” (Ball, 2014, p. 158).

O documento indica que a Ecit possui capacidade para atender até 540 alunos em regime de tempo integral, ofertando um currículo que contempla nove horas/aulas (cada hora/aula possui cinquenta minutos) diárias, abrangendo componentes curriculares da formação básica para o trabalho, Componentes da Base Nacional Comum Curricular e componentes da parte diversificada, especialmente desenvolvidas para o modelo de Escolas Cidadãs, como Inovação Social e Científica e Empresa Pedagógica. Destacamos o fato de o número de matrículas em 2023 ser de 440 estudantes, diante do número total de 540 vagas. Apesar de o número de turmas ser o mesmo desde o ano de 2018 (doze turmas), desde o ano de 2021 tem-se registrado a queda no número de matrículas na escola em questão. Os documentos apresentados pela escola, ou mesmo os dados do Censo Escolar, não trazem informações substanciais que possam explicar essa baixa no número de matrículas.

Sobre o modelo, o documento declara que este tem como foco o estudante, “sendo esse o protagonista de suas ações, e buscando desenvolver em âmbito escolar o seu projeto de vida” (Paraíba, 2023a, p. 10). Essa citação do documento escolar dialoga com um dos objetivos do Programa de Educação Integral na Paraíba descrito na Lei n. 11.100 de 2018, em seu artigo terceiro, que discorre que deverão ser asseguradas aos estudantes condições para a construção dos seus projetos de vida.

Já em seu plano de ação (Paraíba, 2023b), documento instituído pela TGE como instrumento de gestão (ICE, 2019), a escola apresenta enquanto sua prioridade a excelência nos resultados de aprendizagem. Outra prioridade seria o domínio das bases teóricas e metodológicas dos modelos pedagógico e de gestão das escolas integrais paraibanas por parte da equipe escolar, em especial corpo docente. O terceiro deles versa que a prioridade para a formação profissional da instituição de ensino seria a inovação e o empreendedorismo. O documento corresponde ao plano de ação da secretaria de educação paraibana, uma vez que o documento é produzido pela comunidade escolar a partir do documento feito pela SEE. De forma que essas prioridades foram definidas pela secretaria estadual. Assim, o plano de ação da escola investigada, não se difere dos documentos de outras escolas submetidas ao modelo, uma vez que todas repetem o procedimento descrito anteriormente. O que desvela um processo de burocratização e busca por homogeneização do fazer pedagógico. Verificamos também um

evidente alinhamento, numa verticalização de demandas, vindas da secretaria de educação para as escolas, e conseqüentemente docentes e discentes. Salientamos que esses processos de homogeneização das escolas integrais paraibanas, bem como a busca pelo cerceamento da autonomia dessas comunidades escolares já foi denunciado por Araújo *et al.* (2021) e por Rodrigues, Honorato e Chagas (2023).

É relevante frisar que apesar da defesa impetrada pelo PPP da escola na perspectiva de possibilitar a construção de uma escola pública democrática, seu plano de ação vai justamente na contramão desse fato, uma vez que o instrumento de TGE mantém seu foco no alcance de resultados, bem como não menciona de forma objetiva a democracia ou a gestão democrática. Como não identificamos elementos que pudessem contrastar com o documento disponibilizado pela própria SEE, fica-nos a sugestão de que o plano de ação escolar é uma réplica do plano de ação da secretaria de educação, revelando a utilização apenas burocrática desse documento, já que ele pouco representa as especificidades da unidade escolar, como já mencionado anteriormente.

Sendo a Ecit escolhida para participar desta pesquisa, uma das escolas pioneiras do modelo de escola integral paraibana, estando em seu oitavo ano de funcionamento, acreditamos que a partir das análises de seus documentos e entrevistas com os membros de sua comunidade escolar venhamos a alcançar achados bastante relevantes para os estudos da política educacional em questão.

Com base no exposto até aqui, e pensando em atender aos objetivos a que se propõe, essa tese está dividida em sete capítulos. A introdução configurou-se enquanto primeiro capítulo, onde são apresentados os objetivos desta tese. Este capítulo, intitulado epistemologia, é o segundo. A partir deste segundo capítulo apresentamos o aporte epistemológico que sustenta esta pesquisa, bem como o campo de pesquisa é caracterizado. As políticas educacionais e sua relação com o neoliberalismo são abordados no capítulo três, assim como apresentamos a concepção de democracia a qual esta tese se ancora. No quarto capítulo delimitamos a concepção de gestão escolar democrática, bem como trazemos à discussão as “novas concepções” de gestão escolar vivenciadas com o advento do neoliberalismo e como essas se apresentam na educação pública ao longo dos últimos anos, com foco na educação paraibana. Discutiremos, no quinto capítulo, como a gestão escolar é apresentada pelo ICE, bem como qual concepção de democracia subjaz seu modelo, considerando as orientações contidas nos Cadernos da Escola da Escolha (ICE, 2019) A partir do sexto capítulo apresentaremos os dados levantados a partir das entrevistas com os sujeitos que compõem a comunidade escolar da Ecit participante dessa pesquisa, bem como a partir

deles objetivamos entender como a gestão democrática é atuada nas Escolas Cidadãs. No último capítulo, traremos as considerações finais, que versarão, não no sentido de trazer soluções ou respostas prontas e acabadas, mas como ponto de partida, mais uma contribuição para o campo da pesquisa em Educação, pensando o movimento das políticas educacionais e seus possíveis impactos nas comunidades escolares.

### 3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DEMOCRACIA E NEOLIBERALISMO

Mas não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no âmbito do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários e até neofascistas (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Neste capítulo apresentaremos o campo das políticas educacionais e sua relação com o neoliberalismo. Também apresentaremos a concepção de democracia a qual nos ancoramos, expondo as implicações desta em relação ao neoliberalismo.

#### 3.1 O campo das políticas educacionais e o neoliberalismo

Nos últimos anos, segundo Ball e Mainardes (2011), temos observado no Brasil um aumento no número de pesquisas e publicações no campo das políticas educacionais. Apesar desse cenário favorável, os autores destacaram a necessidade de utilização de referenciais analíticos mais consistentes por parte dos pesquisadores do campo em questão, bem como da necessidade de ampliar o diálogo com a produção literária internacional, que é vasta e variada, no que se refere às perspectivas teórico-metodológicas.

Nesse sentido, torna-se importante salientar que os autores apontam para as pesquisas das políticas educacionais no Brasil enquanto uma área em desenvolvimento e que está se tornando cada vez mais consolidada enquanto um campo de estudo distinto. Na publicação “Políticas educacionais: questões e dilemas” (Ball; Mainardes, 2011), no capítulo intitulado “Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais”, Stephen Ball expressa sua preocupação com a direção que os estudos educacionais têm tomado no Reino Unido, citando que esses “estão em estado desolador e prestes a se tornarem ainda piores” (Ball; Mainardes, 2011, p. 80). Salienta que esses estudos têm sido marcados pela adoção indiscriminada de linguagem utilitária e não-reflexiva, bem como pelo isolamento intelectual que resulta na negligência do desenvolvimento teórico em campos do conhecimento relacionados. Nos levando a refletir sobre a postura de pesquisadores e estudiosos do campo das políticas educacionais que por muitas vezes se isolam e não estabelecem diálogo e intercâmbio com outras áreas de conhecimento que poderiam enriquecer suas análises. Esse isolamento intelectual pode limitar a compreensão das questões relacionadas à educação, uma vez que esse campo é interdisciplinar e requer uma abordagem que leve em consideração diferentes perspectivas teóricas.

Segundo Ball e Mainardes (2011), essas tendências são prejudiciais para a pesquisa em educação. Levantando a análise do caso da sociologia da Educação, apresenta que tem sido notório como a dimensão técnica-instrumental vem ganhando espaço em detrimento da dimensão intelectual-crítica nas pesquisas no campo educacional. Tendo as pesquisas em educação tomado o rumo do que o autor configura como “tecnicismo solucionador de problemas” (Ball; Mainardes, 2011, p. 84). Também apresenta contundente crítica acerca da inadequação dos estudos educacionais no contexto do Reino Unido, atribuindo essa lacuna à falta de profundidade dos estudos educacionais no contexto britânico causada pelo pouco aprofundamento de conhecimento teórico nos campos de conhecimento relevantes. Ao destacar a insuficiência dos estudos educacionais no Reino Unido devido à falta de embasamento teórico, Ball e Mainardes (2011) indicam a importância fundamental da teoria na investigação e no entendimento dos processos educacionais, sugerindo que a teoria é uma ferramenta indispensável para explorar e interpretar questões educacionais complexas, fornecendo uma base sólida para análises mais aprofundadas e reflexivas.

Os autores prosseguem questionando o papel desempenhado pelos pesquisadores das políticas educacionais, que, a partir da década de 1980, passaram a assumir os papéis de “pesquisadores da eficácia escolar” e de “teóricos do gerenciamento”, e posteriormente, na década de 1990, se transformaram em “engenheiros políticos”. As teorias do gerenciamento são conceituadas por Ball como mecanismo de objetivação que teriam instituído os seres humanos como sujeitos passíveis de serem administrados. O autor enfatiza que esse seria “um discurso de direita” (Ball; Mainardes, 2011, p. 85).

A pesquisa sobre eficácia escolar teria exercido papel crucial na criação de um processo de reconceitualização da escola, em que o discurso do gerenciamento atua na perspectiva de prover uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional das unidades de ensino. Aliado a isto, os estudos sobre eficácia escolar teriam oferecido base científica para possibilitar a culpabilização das escolas e dos professores pelos “resultados” apresentados no processo de execução das políticas, afastando-se de análises mais amplas e que não venham a apontar as escolas enquanto fator causal único em explicações sobre desempenho de estudantes. Assim, um processo contínuo de ênfase na defesa de numa política de excelência que alimenta sistemas de incentivo à performance de escolas, de professores e estudantes teria sido amplamente impulsionado (Ball; Mainardes, 2011).

Ball, Maguire e Braun (2021), afirmam que a “cultura de desempenho” cria um conjunto de pressões que atuam de forma descendente, vindo das secretarias de educação e chegando às salas de aula e até às casas dos discentes, numa espécie de “cadeia de entrega”. Essa transmissão

de pressões para se obter desempenho foi pontuado pelos autores supracitados enquanto “método de reforma do setor público em curso que é aplicado à educação” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 122). Essa ciência da entrega, ou *deliverology*, reforça o discurso de pressão por resultados na educação pública que tem sido encenado dentro das escolas e salas de aula, se materializando a partir de novas relações entre as instituições, novos modos e procedimentos em que são internalizadas novas identidades, bem como novas formas de organizar o espaço e o tempo na escola. Para tanto, são realizadas formações com equipes escolares, são pactuadas metas quantificáveis, são criadas premiações e ranqueamentos, bem como são criadas novas matrizes e componentes curriculares, como já acontece nas escolas integrais paraibanas, justamente na perspectiva de internalizar essa cultura do desempenho. No intento de compreender esses movimentos tornam-se necessários estudos que considerem não apenas o aspecto macro das redes de ensino, mas também as escolas.

Para revitalizar os estudos educacionais, Ball e Mainardes (2011) afirmam que, para que haja a adoção da reflexividade crítica e a consideração de uma abordagem pós-estrutural, que enfatiza a teoria como um meio para estimular uma perspectiva diferenciada. Essa abordagem oferece uma linguagem criativa que propicia a desidentificação e, conseqüentemente, oferece caminhos para se repensar o campo dos estudos educacionais de forma mais abrangente e essencialmente crítica. O que é um desafio para qualquer pesquisador, em qualquer parte do mundo, mas especialmente no Brasil que apresenta um contexto bastante particular, de imbricamento com um passado colonial escravista, que mesmo na atualidade repercute fortemente, inclusive nas políticas educacionais.

Sobre o contexto brasileiro e empreendendo compreendê-lo, Soares (2018), apresentou um estudo sobre a pesquisa em política educacional no Brasil, que mapeou os trabalhos produzidos no período de 1994 até 2018, numa perspectiva de revisão de literatura. Em suas análises apontou que a pesquisa no campo da Política Educacional brasileira tem como foco as ações ou omissões do Estado. Isso nos indica uma perspectiva estadocêntrica de análise, na qual a política educacional é concebida como direcionada pelo Estado e executada nas escolas, desprovida de oportunidades para a reelaboração por parte dos diversos atores envolvidos, restringindo suas ações à resistência ou implementação da política em questão.

Segundo Soares (2018), a partir de sua análise, percebeu-se que os pesquisadores sinalizaram a existência de desafios para a realização de estudos nessa área. A partir dos trabalhos analisados, o pesquisador evidenciou que as principais deficiências identificadas dizem respeito à necessidade de aprofundar a discussão sobre os objetos de estudo da Política Educacional, bem como aprimorar a análise e explicitar as perspectivas teórico-epistemológicas

adotadas. Constatação que se aproxima da análise feita por Stephen Ball, no capítulo do livro “Políticas educacionais: questões e dilemas” (Ball; Mainardes, 2011), citado anteriormente.

A política educacional, sobretudo aquela atuada no contexto brasileiro a partir da década de 1990, caracteriza-se como o resultado da interação e materialização de influentes forças econômicas e políticas hegemônicas, mas que enfrentam um processo de disputa com diversos sujeitos em diferentes arenas. Essas forças, que buscam hegemonia, sustentam proposições que demonstram uma notável inclinação predominante em direção a abordagens de natureza liberal ou social-liberal, exercendo uma influência significativa sobre a definição dos direcionamentos das políticas públicas e do sistema educacional brasileiro (Deitos, 2022).

Tem sido crescente, no campo da educação, o interesse acerca dos estudos e pesquisas em políticas educacionais e suas repercussões. A organização da escola, aos moldes da iniciativa privada e com lógica empresarial, foi impressa pela reforma educacional brasileira vivenciada com maior ênfase na década de 1990, principalmente no governo do presidente FHC. Na década em questão, várias mudanças nas políticas educacionais brasileiras foram postas em curso a fim de dar conta da agenda neoliberal para a educação, defendida principalmente por instituições privadas e organismos internacionais, visando a formação de sujeitos produtivos, moldados para o mercado enquanto mão de obra barata.

O BM apresentou uma publicação no ano de 1991 em que traz duas orientações relevantes e que se relacionam à educação (Banco Mundial, 1991). A primeira dessas orientações se refere a necessidade de ampliação do mercado consumidor, utilizando justamente a educação como grande geradora de trabalhadores (mão-de-obra) e de consumidores. A segunda está relacionada à necessidade de geração de estabilidade política nos Estados-Nação, o que garantiria governabilidade. A educação teria papel significativo nessas tarefas, já que essa estaria subordinada aos interesses de reprodução das relações sociais numa perspectiva capitalista.

Na introdução desta tese já buscamos apresentar brevemente o panorama, no campo educacional, das reformas neoliberais empreendidas que tinham como paradigma os diagnósticos e receituários de órgãos multilaterais que evidenciavam a defesa

[...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal, [...], também (defendiam) as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização) (Souza; Faria, 2004, p. 566-567).

Com mais ênfase a partir de 1990, a partir do governo de Fernando Collor de Mello e acelerado pelo governo FHC, as políticas educacionais brasileiras são marcadas por forte clientelismo, privatização e tendo como enfoque a modernização da gestão pública. Porém, o que constatamos é que essas políticas educacionais, identificadas como neoliberais e postas em prática no Brasil com maior veemência desde a década de 1990, objetivaram introjetar na esfera pública, como já temos discutido, as noções de eficiência, de produtividade e uma racionalidade ligada à lógica capitalista. Concordamos com Dourado (2007) quando afirma que nesse contexto evidenciam-se:

[...] limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizadora (entenda antidemocrática) e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva (Dourado, 2007, p. 926).

No Brasil, as mudanças nas políticas públicas do campo da educação citadas anteriormente se materializaram a partir da instituição do Saeb no ano de 1990, da LDB em 1996, da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1998 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), também no ano de 1998. Apenas para citar alguns exemplos. Um dos principais marcos nesse sentido foi a aprovação da LDB em 1996, durante o governo de FHC (1995-2003). Lopes e Caprio (2008, p. 10) indicam que:

A década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. Nessa mesma década, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova LDB.

A legislação supracitada introduziu elementos de mercado na educação brasileira, como a abertura para a participação de instituições privadas e a valorização da competição entre as escolas. Essas políticas têm em comum o alinhamento às tendências neoliberais, na perspectiva de atender as demandas suscitadas por organismos multilaterais, como já afirmado anteriormente.

Dardot e Laval (2016) afirmam que o capitalismo precisa ser percebido de maneira indissociável da história de suas metamorfoses e da utilização de estratégias que o renovam. Arelado a isto, o neoliberalismo atuou na viabilização de uma transformação profunda do

capitalismo, que também tem transformado profundamente a sociedade. Para esses autores, o neoliberalismo não seria apenas uma ideologia, uma tipologia de política econômica, mas sim um sistema normativo que vem ampliando sua influência por todo mundo, estendendo a lógica do capital a todas as esferas da vida e por todas as relações sociais. Atuando enquanto uma racionalidade, que pretende estruturar e organizar não somente a ação do estado, mas também a conduta de todas as pessoas, sendo observado como “a razão do capitalismo contemporâneo” que normatiza a vida dos sujeitos. Podemos definir o neoliberalismo a partir das ideias dos autores, como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam uma nova forma de governo das pessoas, a partir do princípio da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Conforme temos apresentado, as políticas educacionais têm sido globalmente influenciadas pelo neoliberalismo nas últimas décadas, promovendo a mercantilização da educação, tratando-a cada vez mais como uma mercadoria sujeita às leis de oferta e demanda. Uma das principais características desse fenômeno é o crescimento da privatização da educação, seja por meio da introdução de políticas de vouchers ou do aumento das parcerias público-privadas, como acontecem no Brasil e na Paraíba. A influência do neoliberalismo na educação global também se reflete em uma ênfase maior na *accountability* e nos resultados quantificáveis, por meio de testes padronizados e processos de ranqueamento, numa perspectiva de *deliverology*, como apresentamos anteriormente.

Ball (2007, 2014) argumenta que a *accountability* na educação tem sido moldada por um conjunto de discursos e práticas que buscam responsabilizar os profissionais da educação, as escolas e os sistemas educacionais pelos resultados e desempenho dos estudantes. Ao explorar a relação entre políticas educacionais e desigualdades sociais, Ball (2007) discute como as políticas neoliberais têm aprofundado as desigualdades educacionais, favorecendo determinados grupos sociais e instituições privadas. Sob uma perspectiva crítica, somos levados a refletir sobre o quanto as políticas educacionais baseadas em produção de rankings e testes padronizados têm priorizado a formação de indivíduos adaptados ao mercado em detrimento da formação democrática, cidadã e crítica que deveria estar sendo ofertada para todas as pessoas.

David Harvey (2008) tem discutido amplamente os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais. Em seu livro “O Neoliberalismo: história e implicações”, o autor examina como o neoliberalismo moldou diversos setores, incluindo a educação. Ele explicita que as políticas neoliberais visam transformar a educação em um negócio lucrativo, reduzindo o acesso à educação de qualidade para as classes menos favorecidas economicamente. Harvey (2008) evidencia o quanto o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais de forma global. A mercantilização da educação, a privatização, a ênfase nos resultados quantificáveis e

a competição são características desse fenômeno que dialogam bastante com a definição apresentada por Dardot e Laval (2016) que entendem o neoliberalismo não apenas como um construto ideológico, mas sim como um conjunto de dispositivos, discursos e práticas que buscam internalizar os valores do capital nos sujeitos, indo para além das ações do Estado.

Concordamos com Ball (2007) quando ele tece sua crítica acerca dos estudos sobre *accountability* na educação, os apresentando enquanto uma abordagem excessivamente simplificada e destacando a necessidade de considerar a complexidade do processo educacional, bem como os efeitos de diferentes fatores, inclusive alguns que são externos às escolas na obtenção de resultados educacionais. O autor destaca que a *accountability* pode gerar consequências indesejadas, como a produção de uma cultura de medo e pressão excessiva sobre os profissionais da educação, bem como a simplificação e a padronização do currículo em detrimento de abordagens mais abrangentes e flexíveis. Por conta desse fenômeno, Ball (2007) argumenta que a ênfase na *accountability*, muitas vezes baseada em uma lógica de mercado e em abordagens neoliberais, tem levado a uma visão reducionista da educação, bem como a adoção de ações que seriam solucionadoras de problemas. O que pode acarretar pesquisas em políticas educacionais que reforcem uma perspectiva instrumental e técnica da educação, colocando um foco desproporcional nos aspectos mensuráveis e quantificáveis do desempenho escolar.

Essa abordagem tende a negligenciar questões mais complexas e contextuais relacionadas à educação, como as desigualdades sociais, as condições de trabalho dos professores, os aspectos culturais e as políticas macroeconômicas. Ball (2007) defende que o foco excessivo na *accountability* pode levar a uma redução do papel dos intelectuais e da teoria no campo dos estudos em políticas educacionais, restringindo a compreensão das questões relativas à educação a um conjunto limitado de indicadores e resultados. Faz-se necessário entender que as redes e as escolas não podem ser estudadas e compreendidas apenas a partir de dados numéricos relativos ao alcance de metas e acompanhamento de indicadores. Tornando-se necessário que os pesquisadores do campo se comprometam com uma perspectiva mais ampla e crítica, que considere as diversidades de atores, de fatores e de dimensões envolvidas na educação.

Diante desse cenário, salientamos que Silva, Silva e Freire (2022) ao analisar as políticas de *accountability* que estão em cena nas redes estaduais de ensino do Ceará, Pernambuco e Paraíba argumentam que se os esforços pela modernização da gestão pública e a busca pela melhoria dos indicadores educativos não forem acompanhados por medidas de enfrentamento às desigualdades sociais existentes, especialmente considerando a realidade do nordeste

brasileiro, podem, contraditoriamente, contribuir para a criação de novas formas de discriminação e de exclusão. Nessa direção, Chagas, Rodrigues e Calabria (2024, no prelo), a partir de seus estudos, afirmam que a juventude periférica, composta principalmente por pessoas negras e em situação de vulnerabilidade social tem vivenciado um processo de exclusão escolar a partir do modelo de escola integral na Paraíba.

### **3.2 Democracia e neoliberalismo**

Partindo da perspectiva que o conceito de democracia está em constante disputa, geralmente sendo entendidos a partir de experiências de regimes de governo, seríamos levados a pensar que existem democracias, e não necessariamente um conceito único de democracia. Assim, é preciso delimitarmos a qual ideia e a qual perspectiva estamos ligando nosso discurso e entendimento de democracia.

Bobbio *et al.* (2004), ao nos trazerem o verbete “democracia”, apresentam-nos um termo polissêmico, em que confluem três tradições históricas (a teoria clássica ou aristotélica, a teoria medieval, e por fim, a teoria moderna ou de Maquiavel) na teoria contemporânea da Democracia. A teoria clássica ou aristotélica remonta à Grécia Antiga e está associada ao pensamento de filósofos como Aristóteles. Na teoria clássica, a democracia é entendida como um regime político em que o poder é exercido pelo povo como um todo ou por uma parte significativa da população. Aristóteles descreveu diferentes formas de governo, incluindo a democracia, que ele considerava uma variante corrompida da “pólis” (cidade-estado). Para Aristóteles, a democracia era suscetível a desvios e excessos, como a tirania da maioria.

A Teoria medieval se baseia nas contribuições dos pensadores políticos da Idade Média, a exemplo de São Tomás de Aquino. Nessa teoria, segundo Bobbio *et al.* (2004), a democracia é entendida como uma forma de governo que respeita a vontade do povo, mas também está sujeita aos princípios e valores da fé cristã. Sendo a autoridade política concebida como derivada de Deus, enquanto a democracia é vista como uma forma de governo em que os governantes devem agir de acordo com a lei divina. A terceira tradição, a teoria moderna ou de Maquiavel está associada ao pensamento político dos séculos XV e XVI, e é influenciada principalmente pela obra de Nicolau Maquiavel. Nela a democracia é vista como um regime político que se baseia na vontade popular e na participação dos cidadãos na tomada de decisões. Para Maquiavel o poder político deveria ser exercido pelo povo ou por seus representantes, defendendo que os governantes devem buscar o bem comum da sociedade. Essa perspectiva mais secular da democracia enfatiza a importância da soberania popular e da participação

política. Essas teorias contribuíram para moldar a compreensão contemporânea da democracia, trazendo diferentes elementos e perspectivas sobre o conceito de governo pelo povo.

Em “O futuro da democracia”, Bobbio (2009) afirma que para se chegar a um acordo quando se fala em democracia, entendida em contraposição a qualquer forma de governo autocrático, seria necessário caracterizá-la como um conjunto de regras, em que se estabelece quem está autorizado a tomá-las e com quais procedimentos. Ficando evidente que todo grupo social tem a obrigação de tomar decisões, com o objetivo de sobrevivência coletiva. Essas decisões partem do interesse coletivo e devem ser tomadas para o bem da coletividade, numa esfera política, e não apenas em benefício individual.

Arendt (2007) argumenta que a política é o espaço em que os seres humanos se reúnem como iguais para discutir e deliberar sobre questões comuns. Para a autora em questão, a ação política é o que torna os indivíduos verdadeiramente humanos, pois permite a expressão de sua singularidade e de sua capacidade de construir o mundo juntos. Arendt (2007) enfatiza a importância da esfera pública como um espaço onde as pessoas podem interagir e participar ativamente na vida política da comunidade. Portanto, a democracia, na perspectiva de Arendt, não é simplesmente um sistema político ou uma forma de governo, mas sim uma condição na qual as pessoas se engajam em ações políticas e participam na esfera pública para discutir e decidir sobre questões coletivas. A democracia se baseia na pluralidade de perspectivas e no exercício do poder pelos sujeitos, a partir da ação política compartilhada.

A partir dessas indicações, podemos refletir que quando mandatos eletivos existem na perspectiva de defesa de interesses privados, na contramão dos interesses coletivos, podemos ver claramente o contraste entre os ideais democráticos e a realidade do funcionamento da democracia, principalmente em dias atuais. A democracia liberal que tem como princípios fundamentais a liberdade, a igualdade e a fraternidade, tem agido no ideário coletivo através de discursos que pouco se transformam em ações objetivas, se ligando muito mais a jargões e frases de efeito que comunicam bem, mas sem grande efetividade para a democratização da sociedade.

A democracia que conhecemos parte desse ideário liberal propagado a partir da revolução francesa, um movimento ligado à burguesia do século XVIII. A partir dessa localização histórica e política, vemos a democracia se pautar na liberdade individual que se nutre da autonomia e da liberdade de expressão. Essas duas podem, lamentavelmente, relegar-se a um grupo seletivo de indivíduos, a um restrito estrato social, privilegiado por um sistema de colonialismo e colonialidade enraizado em nosso país. Nesse cenário, alinhado a essas questões, cabe citar a obra de Frantz Fanon (1961), “Os condenados da terra”, em que o autor busca

desnudar a opressão e as consequências devastadoras da subalternidade criada por um sistema de poder que subestima e usurpa a humanidade de um grupo em prol da supremacia de outro.

Nesse contexto de subalternidade, aqueles que sofrem um processo de marginalização social, seja por conta da cor de sua pele, classe social, gênero, sexualidade, acabam não tendo acesso às discussões democráticas, e muito menos às possibilidades de vivência objetiva de suas liberdades individuais tão defendidas pelo ideário liberal, muito menos de participação em processos decisórios. Se não há representação política entre os poderes do Estado (judiciário, executivo, legislativo), esses grupos marginalizados continuam invisíveis e entregues à própria sorte. Percebemos a construção de uma democracia frágil e feita para alguns em detrimento da maioria.

Na perspectiva liberal, o Estado deve intervir de forma reduzida e os próprios sujeitos devem envolver-se na busca pela melhoria de suas condições, do progresso de sua família e de sua prosperidade econômica (Bobbio, 1993). Essa ideia tem dado vazão à conceitos como o da meritocracia e à responsabilização do indivíduo sobre seu “sucesso” e “fracasso”, independentemente das condições dadas a cada pessoa. Sabemos que não há igualdade de oportunidades aos indivíduos em nossa sociedade. E se não há condições equânimes de oportunidades, responsabilizar o sujeito pelo seu próprio sucesso ou fracasso é mascarar as condições desiguais e injustas que a classe trabalhadora e que os marginalizados enfrentam cotidianamente.

Para o liberalismo, como ressalta Bobbio, “liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro” (Bobbio, 1993, p. 39). Nesta corrente de pensamento onde a estrutura de sociedade é desigual, esses valores são antagônicos, impedindo o indivíduo de alcançar a plena liberdade e igualdade social. E isso reflete diretamente em como esse indivíduo participa democraticamente, ou não, das construções sociais coletivas. Dessa forma, seria o liberalismo capaz de oportunizar a vivência da democracia?

A cientista política Chantal Mouffe (2015), enfatiza que existe uma incapacidade de pensar politicamente, sendo esta uma consequência da hegemonia do liberalismo, que tem como característica de seu pensamento “uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas” (p. 9). Assim, essa abordagem estaria formando a ideia de “nós” contrário a “eles” e de agrupamentos amigo/inimigo, claramente com foco no aprofundamento do individualismo, que é um traço fundamental do liberalismo. Laclau e Mouffe (2015) argumentam que as democracias liberais, embora sejam consideradas uma forma de governo democrático, possuem limitações e contradições intrínsecas. Os autores

citados anteriormente afirmam que as democracias liberais falham em abordar as desigualdades sociais e econômicas profundamente arraigadas em suas estruturas, e que a representação política muitas vezes não reflete adequadamente os interesses e demandas das diferentes camadas da sociedade.

Da mesma maneira, se pode citar a crença na possibilidade de consenso universal baseado na razão defendido também pelo liberalismo. Para Mouffe (2015), a cegueira do pensamento liberal frente ao político não seria uma mera omissão empírica, mas uma omissão constitutiva. A autora defende que a democracia exige que possamos formular a distinção nós/eles, em que seja possível a aceitação do pluralismo. Ao mesmo tempo que coloca limites a esse pluralismo, na ideia de que é necessário que se diferencie entre reivindicações que devam ser aceitas e aquelas que devam ser excluídas, na perspectiva de que a sociedade democrática não deve aceitar como adversário legítimo quem questiona suas instituições básicas.

Citando Schmitt, a autora afirma que o político faz parte da nossa condição ontológica, e que o antagonismo é uma possibilidade sempre presente. Postulando a inerradicabilidade do antagonismo, enquanto afirma a possibilidade do pluralismo democrático, Mouffe (2015) defende que a democracia liberal é inadequada e antipolítica, e tem gerado consequências negativas como a necessidade de neutralizar o antagonismo, além de ter gerado sociedades extremamente individualistas e que buscam consensos sem a possibilidade de existência de dissensos. O outro é um inimigo a ser erradicado e não um adversário, como colocado pela autora, com quem se verdadeiramente dialoga e chega ao consenso, justamente a partir dos dissensos, na perspectiva de uma democracia pluralista.

Mouffe (2015) argumenta que a perspectiva pós-política defende que entramos numa era onde o antagonismo oprimido e opressor desapareceu, e isso tem posto em risco o futuro da democracia política. A autora apresenta a existência de uma ordem hegemônica liberal em que a elite se organiza em grupos diferentes que competem pelo poder, sem nenhuma perspectiva de mudança da ordem vigente. Trata-se de uma competição entre esses grupos apenas pelas posições de poder, desalojando um em detrimento de outro, sem representar de fato conflito ideológico entre esses grupos. Numa espécie de “dança das cadeiras” da elite.

O consenso tão almejado pela democracia liberal tem levado ao desinteresse das pessoas pela política e ao aumento do índice de abstenção. Já que mobilização exige politização, que não existe sem a vivência conflituosa do mundo, no sentido da existência de projetos políticos verdadeiramente diferentes. Temos um conflito moral atrelado ao político, como já dito, mas sem representar o pluralismo necessário ao diálogo democrático. Os sujeitos tendem a se afastar da vivência democrática em decorrência da despolitização da sociedade, pois, de certa forma,

esses acabam enxergando a política como algo conflituoso e amoral. Quando na verdade deveríamos vivenciar a politização da sociedade a partir do entendimento da coexistência de pensamento e projetos políticos diferentes.

Fica evidenciada a necessidade de defesa dos ideais proclamados pela democracia liberal, que são a “liberdade e a igualdade para todos”, mas não como engodo ou pretexto para a dominação capitalista, mas sim na luta por sua efetiva vivência em nossa sociedade. Esses ideais necessitam deixar de ser utilizados apenas enquanto discurso de manipulação das elites que defendem uma política supostamente técnica e de neutralidade e universalidade. Devemos utilizá-lo em defesa das manifestações contra-hegemônicas, de respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias. Na perspectiva de adversários, como traz Mouffe (2015) e não de amigo/inimigo. A autora defende que está ao nosso alcance criar instituições, práticas e discursos que nos levem a permitir que os conflitos existam de forma agonística. E que é preciso defender um projeto democrático que respeite o caráter antagonístico do político, fugindo radicalmente da universalização do modelo democrático liberal, que é apresentado como única forma possível de vivência democrática para nossa sociedade.

Torna-se bastante relevante trazer a esta discussão que segundo Friedman (1988), a democracia não seria uma condição indispensável para o bom funcionamento do capitalismo. Segundo esse autor liberal, considerado enquanto o pai do neoliberalismo, o livre mercado e a competição são os principais impulsionadores do progresso econômico, independentemente do sistema político que os acompanha. Para Friedman (1988), o capitalismo poderia existir e prosperar em regimes autoritários ou democráticos, embora ele próprio afirmava preferir a democracia. Essa perspectiva indicada por Friedman (1988) acaba tecendo um diálogo com a premissa de que existe um ataque do neoliberalismo ao social, como afirma a cientista política Wendy Brown (2019). Para ela, esse ataque seria basilar para “gerar uma cultura antidemocrática desde baixo, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal desde cima” (Brown, 2019, p. 39).

Ao desnudar a lógica individualista e privatista do ideário neoliberal, Brown (2019) traz para esta discussão a perspectiva neoliberal de que a justiça social é um mal que precisa ser erradicado, uma vez que os interesses pessoais não podem ser impedidos por interesses coletivos mediados por princípios democráticos. Não seria por mero acaso que Friedrich Hayek (2011), economista associado ao surgimento do neoliberalismo, defende a importância da democracia como um processo competitivo de descoberta e aprendizado político, mas também alerta contra os perigos do uso do poder democrático para minar a liberdade individual e enfraquecer a economia.

Bresser-Pereira (2020) defende que países como o Brasil e os Estados Unidos da América vivem uma crise, que alguns acreditam que seja uma crise democrática. Para o autor em questão, a causa dessa crise não seriam as falhas das instituições políticas democráticas, mas sim porque as instituições econômicas fracassaram. Tendo esse fracasso apresentado consequências no plano social e político. “Não foi a democracia que fracassou, foi a forma neoliberal que o capitalismo assumiu desde 1980 e que hoje enfrenta uma crise terminal” (Bresser-Pereira, 2020, p. 52). A partir dessa ideia, podemos tecer a crítica ao neoliberalismo enquanto promotor de uma agenda antidemocrática, com ataque ao social, mas também ao político.

O neoliberalismo, enquanto sistema normativo, buscou ampliar a lógica do capital para todas as relações sociais e esferas da vida em sociedade, imprimindo uma nova perspectiva de sujeito, o sujeito neoliberal, o homem- empresa, o sujeito empresarial. Esse sujeito neoliberal é um ser competitivo e do desempenho, que existe graças à “instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). Para que se alcance o objetivo de reorganização da sociedade, das empresas e das instituições a partir das relações e comportamentos de mercado, a existência do sujeito neoliberal é indispensável.

O sujeito neoliberal é moldado por uma série de dispositivos e práticas que promovem a individualização, a concorrência e a mercantilização das relações sociais. Esses dispositivos incluem políticas educacionais que enfatizam a competição e a empregabilidade, a influência da mídia que promove valores consumistas e a ênfase em modelos de gestão baseados na lógica de mercado. Esse sujeito deve internalizar os valores e práticas do neoliberalismo, orientando suas ações em busca de maximização de interesses individuais e sucesso no mercado. Ele é moldado por uma mentalidade empreendedora, valorizando a competição, a acumulação de riqueza e o individualismo. Essa subjetividade neoliberal tem implicações significativas nas relações sociais, na educação e na forma como as pessoas se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor (Dardot; Laval, 2016). Existe um processo de individualização bastante severa na ideia de constituição do “sujeito neoliberal”, que por sua vez opera na busca por dificultar ou mesmo inviabilizar a existência da democracia, já que o individual é priorizado em detrimento à coletividade.

É imperativo esclarecer que concebemos o sujeito como uma entidade que não é pré-constituída. Ao contrário, ele é moldado de maneira social e discursiva, conforme proposto por Laclau e Mouffe (2015). Em termos mais explícitos, a identidade e a subjetividade de um indivíduo são moldadas por meio das práticas discursivas e das relações de poder presentes na

sociedade, mediante a existência de uma rede complexa de estímulo, que vem produzindo uma nova racionalidade para os sujeitos. Nesse contexto, o surgimento do sujeito neoliberal configura-se como uma expressão direta das práticas discursivas que permeiam a sociedade, exercendo influência sobre as percepções e comportamentos individuais.

Assim, ao se analisar a emergência do “sujeito neoliberal” pensando a sua existência na escola pública à luz da democracia radical e plural, delinea-se um cenário intrigante. A ênfase na performance individual, na competição e na busca incessante pelo sucesso, tão presente no discurso neoliberal, parece conflitar diretamente com os valores democráticos que defendem a igualdade de oportunidades, a justiça social e a inclusão. O que nos suscita uma série de indagações bastante pertinentes. A principal delas vai nos levar a refletir sobre como a promoção do “sujeito neoliberal” pode comprometer nossos esforços em direção a uma educação verdadeiramente igualitária e justa?

Segundo Dardot e Laval (2016), podemos descrever as democracias liberais enquanto regimes que de certa forma permitiam, e até respeitavam um funcionamento heterogêneo dos indivíduos, que podem ser traduzidos a partir da relativa independência das instituições, das regras e das normas, sejam morais, religiosas, políticas, econômicas, estéticas e culturais. O neoliberalismo traz uma ideia bastante particular para a definição da democracia, para a qual os autores apontam uma perspectiva de anti-democratismo. Para eles, o sistema neoliberal tem encaminhado a sociedade para uma era pós-democrática que tem trazido consigo a desigualdade crescente, a precarização do trabalho, a degradação do meio ambiente e a perda da solidariedade social. Fazem uma importante crítica a forma como a racionalidade neoliberal impõe uma visão de mundo unidimensional, reduzindo as opções políticas e sociais a uma única lógica: a de mercado.

Nessa era tida como pós-democrática, a participação política e o poder de decisão são cada vez mais deslocados dos sujeitos para os mercados, corporações e elites econômicas. Dardot e Laval (2016) defendem que a democracia é gradualmente esvaziada de seu conteúdo substancial, tornando-se uma mera formalidade, uma fachada para a tomada de decisões por parte das elites financeiras e econômicas. Além disso, os autores destacam que a racionalidade neoliberal se estende para além da economia e da política, infiltrando-se nas instituições educacionais, no sistema de saúde, na cultura e nas relações sociais de. Ela promove uma lógica de competição, individualismo e autoempresendedorismo, que afeta profundamente a subjetividade das pessoas e as relações interpessoais.

No cerne da análise de Dardot e Laval (2016) está a preocupação em compreender como a racionalidade neoliberal transforma a própria noção de democracia, desafiando os princípios

fundamentais da igualdade, da participação política e da busca pelo bem comum. Eles concluem que a luta por uma verdadeira democracia requer uma crítica radical da lógica neoliberal e a busca por alternativas que coloquem a vida social e a solidariedade no centro das preocupações políticas. Assim, encontramos convergência com a ideia de democracia radical proposta por Laclau e Mouffe (2015), a qual se alinha à crítica da racionalidade neoliberal apresentada por Dardot e Laval em relação à democracia. Ambos os enfoques reconhecem a necessidade de questionar as estruturas de poder existentes, ampliar a participação política e buscar alternativas às formas de governança que colocam a lógica do mercado acima dos interesses sociais.

Diante da compreensão da racionalidade neoliberal atuando na perspectiva de transformar a noção de democracia, conforme suscitado por Dardot e Laval (2016), percebemos que existe um tipo específico de democracia sendo posto em jogo, que seria a neoliberal. Se a democracia liberal se caracteriza, como já frisamos, pela necessidade de neutralização do antagonismo, pela busca da despolitização da sociedade e pelo individualismo, a democracia neoliberal, além de manter essas características, se diferencia pela subjetivação da racionalidade neoliberal por parte dos sujeitos, expressa pela lógica da competição e do autoempreendedorismo. Na democracia neoliberal, os sujeitos, uma vez despolitizados e guiados pela meritocracia e pela lógica do mercado, atuam como solucionadores de problemas da vida cotidiana, conformados e que buscam pelo consenso, afastando-se cada vez mais da perspectiva de participação política a partir da existência de espaços decisórios coletivos, já que o poder de decisão teria sido deslocado do sujeito para os mercados, para as elites econômicas e corporações.

Na contramão da democracia neoliberal, advogamos pela democracia radical proposta por Laclau e Mouffe (2015) que envolve a rejeição da ideia de que há uma única verdade ou interesse comum que possa ser identificado e representado de forma objetiva. Em vez disso, esses autores destacam a importância do conflito político e da contestação, enfatizando que a política deve ser entendida como o campo de articulação de demandas e identidades diversas. Enquanto Dardot e Laval (2016) enfocam a influência da racionalidade neoliberal na concentração de poder, Laclau e Mouffe (2015) destacam a importância de criar espaços democráticos que permitam o surgimento de demandas e identidades políticas diversas e em conflito. Ambas as abordagens apontam para a necessidade de uma política mais participativa e inclusiva, que busque construir uma democracia mais robusta e comprometida com a igualdade e a justiça social. Laclau e Mouffe (2015), com a ideia de democracia plural e radical, buscam repensar e reinventar a democracia em termos de pluralidade e participação ativa dos cidadãos, indo além dos limites da democracia representativa tradicional.

A democracia deve ser entendida como um processo em constante transformação, no qual diferentes vozes e identidades políticas coexistem e entram em conflito. Laclau e Mouffe (2015) criticam a ideia de que a democracia é apenas uma questão de votar e eleger representantes, defendendo uma abordagem mais inclusiva e participativa. A noção de pluralidade é fundamental na concepção de democracia plural e radical, já que nela a sociedade seria composta por uma multiplicidade de identidades políticas e sociais, e que todas devem ter espaço e voz no processo democrático. Essas identidades podem ser baseadas em classe, gênero, etnia, religião, orientação sexual ou qualquer outra forma de identificação política. No entanto, a pluralidade por si só não é suficiente, uma vez que enfatizam a importância do antagonismo político e do conflito como componentes essenciais da democracia radical. Eles argumentam que é através do confronto de diferentes perspectivas e interesses que novas demandas e alternativas políticas surgem.

Para promover a democracia plural e radical, seria necessária a construção de “hegemonias” políticas. Uma hegemonia é uma coalizão política que busca unir diferentes grupos e demandas em torno de uma identidade política compartilhada. Essa identidade não é fixa ou determinada, mas sim construída através do processo político e discursivo. Para a construção de uma hegemonia seria indispensável estabelecer uma agenda política que fosse capaz de articular as demandas e interesses de diferentes grupos em uma visão coletiva de transformação social. Sendo necessária a promoção da igualdade e da justiça social como elementos centrais dessa agenda.

Pensar a democracia radical e pluralista proposta por Laclau e Mouffe (2015) sob o argumento de que a ênfase no conflito e na pluralidade pode levar a uma paralisia política, dificultando a tomada de decisões efetivas está ligado justamente aos ideais da democracia liberal que advoga pelo consenso, e ainda mais à democracia neoliberal que atua na perspectiva de criação e atuação do sujeito empresa. A partir dos estudos de Mouffe (1996, 2003, 2004, 2005), em que a diferença se torna elemento central para a garantia dos processos democráticos, acreditamos que, contrariamente ao discurso hegemônico liberal, é um erro assumir que uma sociedade "ideal" é aquela em que os conflitos foram erradicados e em que o modelo adversarial da política se tornou desatualizado. Reiteramos, como afirma Mouffe (2003, p. 19):

Tal privilégio ao consenso é, na minha visão, prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes, e é por isso que acredito que uma abordagem que revele a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática. Ao nos alertar contra a ilusão de que uma democracia plena poderia ser instaurada, ela nos força a manter viva a contestação democrática.

A democracia radical e pluralista (Laclau; Mouffe, 2015) oferece uma abordagem importante para repensar a democracia contemporânea, promovendo a participação ativa de cidadãs e cidadãos, bem como a inclusão de diferentes vozes e identidades políticas. Ao enfatizar a importância do conflito e da construção de hegemonias, essa concepção busca abrir novos caminhos para a transformação social e a justiça política, dando visibilidade a populações e grupos sociais minorizados.

Para Peroni (2013, p. 1021) a democracia deve ser entendida enquanto “a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social”. Segundo a autora, considerando o contexto brasileiro, forças sociais representadas por sujeitos individuais e coletivos exercem forte influência na defesa de um projeto vinculado aos interesses neoliberais. Nas políticas educacionais, esses sujeitos atuam na disputa por pautas do campo da educação que vão impactar profundamente na construção de uma sociedade democrática. Como já destacaram Dardot e Laval (2016), quando a lógica do mercado é colocada acima dos interesses sociais, na perspectiva da racionalidade neoliberal, o que vislumbramos é uma realidade que se baseia no anti-democratismo de uma democracia neoliberal que favorece a concentração do poder e o aumento das desigualdades sociais.

O ideário neoliberal tem encontrado eco nas escolas públicas brasileiras, especialmente por meio da influência das instituições privadas. Essas instituições têm exercido um papel importante na definição dos currículos escolares e têm se empenhado em estabelecer mecanismos de gestão baseados em resultados, bem como fornecido ferramentas para monitorar a atuação de professores e de diretores escolares, sob o discurso de melhoria das condições de ensino no Brasil. Nessa perspectiva, a atuação do ICE em vinte e três estados brasileiros, bem como no Distrito Federal é uma realidade que representa a essa influência descrita anteriormente.

Especificamente no estado da Paraíba, o ICE tem atuado desde o ano de 2015, a partir do Acordo de Cooperação Técnica número 353. Esse acordo foi formalizado mediante a assinatura do professor Aléssio Trindade, secretário de educação da Paraíba, do engenheiro Igor Lima, presidente do Instituto Sonho Grande, e do engenheiro Marcos Antônio Magalhães, ex-presidente da Philips, fundador e presidente do ICE. No referido documento, afirma-se que a sua celebração ocorre levando em consideração que:

a necessidade de estabelecer princípios e diretrizes em torno de uma atuação conjunta entre o setor público e entidades da sociedade civil corresponsáveis, que objetive intervir nas questões relativas ao Ensino Público Básico, assegurando sua universalidade e gratuidade, mas ao mesmo tempo aperfeiçoando seus instrumentos

de gestão e sobretudo melhoria de qualidade, com mecanismos de controle. (Paraíba, 2018b, p. 2).

Vemos expresso no documento em questão a indicação da utilização de instrumentos de gestão, bem como a melhoria da qualidade do ensino a partir do uso de mecanismos de controle. Essas referências dialogam sobretudo com a racionalidade neoliberal apontada por Dardot e Laval (2016). Mais ainda, quando ao longo do referido acordo é explicitado que caberia ao ICE não só participar do planejamento e de ações formativas com as comunidades escolares, como também seria de sua competência instituir para as escolas integrais na Paraíba instrumentos de acompanhamento, de modo a avaliar a “correta” assimilação do modelo por parte dessas instituições escolares. Tendo o referido instituto privado a competência para realizar recomendações de ações corretivas sempre que essas se mostrarem necessárias.

Pensando na necessidade de busca por “eficiência” e por “eficácia” apontados pelo modelo pedagógico e de gestão educacional implantados nas escolas em tempo integral da rede estadual da Paraíba, somos levados a refletir sobre como esses ideais são transformados em vivências e como eles são incorporados no cotidiano escolar pelos sujeitos. A garantia da qualidade da educação pública precisa ser de responsabilidade do Estado, representado pelos agentes públicos e de toda a sociedade, não apenas dos membros das comunidades escolares. Todavia, é preciso tornar evidente que muito se restringe a definição do que seria a “qualidade da educação”, relacionando-a apenas ao desempenho dos(as) estudantes em avaliações de larga escala (Silva, 2008).

Diante desta realidade, que se constrói com o acordo assinado entre o ICE e a secretaria de educação do estado da Paraíba, que vem se efetivando desde o ano de 2015 nas escolas integrais da rede estadual, temos a indicação da efetivação de um modelo de gestão educacional, a TGE, baseado em resultados que coloca a lógica do mercado como ideal de funcionamento das instituições públicas de ensino. Segundo Araújo *et al.* (2021), o modelo de gestão educacional em questão ilustra “um movimento que busca atuar fortemente na redução da esfera de autonomia das escolas” (Araújo *et al.*, 2021, p. 2). Vislumbramos uma tendência antidemocrática em questão, já que vozes são silenciadas em detrimento da atuação de um grupo hegemônico. Com a influência e a atuação das instituições privadas, em especial do ICE, nas escolas integrais paraibanas a criação de espaços democráticos pode estar sendo inviabilizada. Lembramos que para Laclau e Mouffe (2015), a criação desses espaços é de fundamental importância para que tenhamos o confronto de diferentes ideias e perspectivas de mundo, inclusive para que novas demandas e possibilidades políticas possam surgir.

Rodrigues, Honorato e Chagas (2023) destacam que nas escolas integrais da Paraíba, o modelo de gestão pensado pelo ICE, busca incorporar a lógica empresarial, promovendo um processo de responsabilização e homogeneização dos sujeitos escolares. Para esses autores, isso se alinharia aos esforços da democracia liberal para esvaziar os espaços políticos, com o objetivo de silenciar ou excluir vozes dissonantes. “Ao não valorizar a lógica da diferença, percebe-se a ampliação da fragilização dos processos democráticos no interior das escolas” (Rodrigues; Honorato; Chagas, 2023, p. 25).

É possível afirmar que a interconexão entre educação, democracia e neoliberalismo é intrínseca e evidente, especialmente em nações em desenvolvimento e de viés capitalista, como o Brasil, marcadas por um passado colonial e escravista. Este fenômeno encontra respaldo na constatação de que o acesso à instrução formal e à cultura escrita foi conquistado mediante esforços e mobilizações políticas de setores sociais que, ao longo de nossa história, foram privados desse direito fundamental. Aqui enfatizamos, nesta perspectiva, a população negra, a comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, indígenas e as mulheres. Tais embates sociais perduram, bem como continuam a exercer pressão pela incorporação de demandas sociais dessas populações minorizadas nos currículos escolares, nos ambientes educacionais e nos tempos escolares.

Assim como na sociedade em sua totalidade, na esfera escolar, uma diversidade de demandas se faz presente, almejando condições mais propícias para o acesso à educação, permanência e êxito acadêmico. Estas demandas exercem influência sobre as políticas educacionais estatais, reforçando a necessidade de adaptação e melhores condições das redes de ensino. As mencionadas mobilizações democráticas têm como fundamento a expressão das diferenças, constituindo-se como um veículo de participação ativa na construção de uma educação inclusiva e justa, alinhada aos anseios diversos de uma sociedade marcada pela diferença.

Defendemos a compreensão de que a narrativa da democracia que nomeamos por neoliberal e, por extensão, o conceito de soberania coletiva, são construções complexas que emergem da formação de cadeias de demandas neoliberais e neoconservadoras que adquiriram predominância. Segundo a perspectiva de hegemonia de Laclau e Mouffe (2015), enquanto um fenômeno discursivo, um “espaço vazio” onde se funda o político e o social, podemos perceber que o mesmo ocorre com a democracia. Este fenômeno acontece quando uma entidade específica se apresenta como representante de uma universalidade que a transcende integralmente (Laclau, 2011).

Podemos, então, abordar a concepção de “povo” proposta por Laclau (2013) como algo mais do que uma mera expressão ideológica; trata-se, na verdade, de uma relação concreta entre os atores sociais. Essa noção representa uma forma de estabelecer a unidade dentro de um grupo, embora essa unidade seja sempre condicional e estando sujeita a mudanças constantes. Importa observar, no entanto, que qualquer fundamento é intrinsecamente limitado, pois, conforme destacado por Lopes e Mendonça (2015, p. 21), “um fundamento é um objeto necessário, porém, impossível”.

Percebemos a hegemonia como uma operação política que influencia na construção do contexto social que se manifesta quando uma particularidade, por meio de uma articulação contingente, assume o papel de representar diversas outras particularidades enquanto um universal compartilhado (Honorato, 2022). Dessa forma, queremos considerar a natureza conflituosa e agônica da política, nos distanciando de uma concepção de democracia enquanto um mecanismo de consenso harmonioso, uma vez que o conflito ocasionado pela existência da diferença se torna elemento central na construção da democracia radical e pluralista.

Considerando o exposto até aqui, e tendo apresentado brevemente o campo das políticas educacionais, bem como após explicitar nosso entendimento sobre a democracia e a relação de ambos com o neoliberalismo, torna-se necessário aprofundar a discussão iniciada neste capítulo acerca da atuação das instituições privadas na educação, com foco na experiência paraibana. Para tanto, no capítulo a seguir traremos mais apontamentos que versarão com o objetivo de compreendermos melhor como essas instituições atuam viabilizando a pauta da educação mercadológica proposta pela lógica neoliberal. Buscaremos verificar como e se essas atuações indicam uma perspectiva de logicidade antidemocrática, pela efetivação do que nomeamos por democracia neoliberal.

## 4 PRINCÍPIOS GERENCIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA FRENTE À GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer? (Contino, 1995, 0 min 20s)

Neste capítulo daremos foco aos princípios gerenciais aplicados à educação pública vivenciados com o advento do neoliberalismo, com foco em como esses se apresentaram ao longo dos últimos anos, em especial na rede paraibana. Também se propõe a delimitar a concepção de gestão escolar democrática e suas interações com essas “novas concepções” de gestão da educação pública.

### 4.1 Princípios gerenciais na educação pública

Para Ball (2005), o gerencialismo tem sido utilizado como principal mecanismo da reforma política e cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. Através dele, tanto a estrutura quanto a cultura dos serviços públicos têm sido reformados com a introdução de novas orientações e remodelações nas relações de poder. Ressaltamos que o gerencialismo, dessa forma, seria instrumento para a criação de relações empresariais competitivas, atuando inclusive na perspectiva de inculcar a performatividade no cotidiano escolar, principalmente entre estudantes e entre professores. Performatividade, conforme indicado por Ball (2010), é concebida como uma tecnologia, uma cultura e um mecanismo de regulação social. O autor destaca, citando Lyotard, que a performatividade opera como um sistema de terror, promovendo comparações e julgamentos como instrumentos de controle sobre os sujeitos. Para Ball (2010) a prestação de contas (alcançar metas) e a competição entre os sujeitos são os elementos chave desse novo discurso de poder.

Ball e Youdell (2007), apresentam dois termos importantes para a compreensão dos mecanismos gerenciais: a “endoprivatização” e a “exoprivatização”. Eles nos apontam a importância de diferenciar esses termos, uma vez que essa diferenciação nos ajudará a compreender a discussão sobre a privatização *na* educação (endógena) e *da* educação (exógena). O termo “endoprivatização” se refere a processos de privatização que ocorrem internamente dentro das instituições educacionais. Isso pode envolver a adoção de práticas e valores associados ao setor privado dentro da própria escola, como a introdução de modelos de gestão empresarial, a ênfase em resultados e eficiência, a competitividade entre escolas ou a adoção de abordagens de *marketing* e *branding* educacional. A endoprivatização se refere, portanto, à influência da lógica privada e à adoção de práticas de mercado dentro das próprias

escolas públicas. As escolas se mantêm públicas, porém é o mercado quem define sua execução, a partir da atuação de entidades privadas.

A exprivatização, por sua vez, é a privatização oculta ou dissimulada que ocorre no sistema educacional público como um todo. Ela envolve a introdução de lógicas e abordagens de mercado em níveis sistêmicos, como políticas governamentais, estruturas organizacionais e princípios orientadores da educação pública. Isso pode incluir as ações que visam impor um sistema de competição entre escolas, medidas de desempenho baseadas em resultados, parcerias público-privadas e a ênfase na escolha do consumidor. É uma forma mais ampla de privatização que ocorre no sistema educacional como um todo, afetando várias instituições e políticas.

Enquanto a endoprivatização refere-se à adoção de práticas de mercado dentro das próprias escolas, a exprivatização abrange a introdução de lógicas de mercado em níveis mais sistêmico e amplo nas redes de ensino público. Ambas as formas de privatização, como discutidas por Ball e Youdell (2007), têm o potencial de transformar a natureza e os objetivos da educação pública. Dessa maneira, refletir como essas formas de privatização atuam nas escolas públicas, e em níveis mais sistêmicos incidindo nas redes de ensino público, assim como na formulação de políticas públicas a partir de documentos nacionais e internacionais é uma condição indispensável para se entender a realidade da escola pública na atualidade.

As reformas iniciadas no Brasil nos anos 1990, como já indicado, incidiram na gestão pública, porém essas não se limitaram a uma mera cópia dos processos adotados durante a década de 1980 por outros países, a exemplo do Chile e da Inglaterra, especialmente no que diz respeito à esfera educacional. Segundo Adrião (2022), nos países citados anteriormente as reformas se assentavam no deslocamento dos setores públicos para o setor privado por meio da transferência de sua propriedade, bem como na diminuição do investimento público na educação. Para a autora, as iniciativas relativas à administração gerencial no Brasil assentaram-se principalmente na perspectiva da “governança” cujo desenho se encontra em documentos de agências internacionais, especialmente do BM, instituição que define o termo “governança” como processo pelo qual as instituições e os atores exercem autoridade e gerenciam os assuntos públicos.

A governança abrange as formas de tomada de decisão, a prestação de contas, a transparência, a eficácia e a eficiência das instituições, bem como a participação cidadã na formulação de políticas e no controle do poder. O BM defende que a boa governança seria fundamental para o desenvolvimento sustentável de um país, pois promove a estabilidade política, a gestão eficaz dos recursos públicos, a proteção dos direitos humanos, o estado de direito, a redução da corrupção e a capacidade de resposta às necessidades da população.

Mesmo reconhecendo que a governança seja um conceito amplo e complexo, que abrange várias dimensões, como a governança política (processos políticos, democracia, participação cidadã), a governança econômica (gestão dos recursos econômicos, política fiscal, regulamentações) e a governança social (justiça social, igualdade de gênero, proteção social), defendem que a promoção da boa governança é um dos pilares de sua atuação no apoio ao desenvolvimento dos países.

Destacamos que o gerencialismo aplicado à gestão pública se alicerça no discurso de ineficiência e incapacidade do Estado e dos governos de gerir a partir de ideais ligados à eficiência e à eficácia aplicados aos serviços públicos. Essa noção serve aos propósitos das reformas neoliberais tocadas internacionalmente desde a década de 1980. Adrião (2022), argumenta que as reformas chegaram ao Brasil, no fim do século XX, quando já se faziam críticas às reformas neoliberais empreendidas internacionalmente. No ano de 2001, Adrião já fazia a seguinte reflexão:

A premência de inovações na gestão do Estado, defendida pelos ocupantes do governo federal [de então] e pelas chamadas agências internacionais, não se assenta apenas em uma neutra busca de novos e mais apropriados instrumentos de implementação de políticas. Calca-se em variantes estruturais que impõem a reforma do Estado como uma das facetas das alterações do capitalismo neste final de século. No entanto, difere da simples minimização da ação estatal por meio da privatização de todo setor público, no sentido de transferência direta da propriedade estatal ao setor privado, assumindo, assim, diferentes manifestações na perspectiva da redefinição do papel do Estado: de provedor de políticas públicas passa a ser indutor destas, um promotor à caça de patrocinadores (Adrião, 2001, p. 34).

A inserção do mecanismo de governança corporativa no âmbito da gestão pública se aplica pressupondo que a ação estatal ou governamental seria insuficiente ou mesmo incapaz de dar conta de atender às demandas sociais. O setor privado, seja lucrativo e/ou não lucrativo, atua como agente que se apresenta como parceiro que pensa, cria e colabora com a execução das políticas educacionais, diante dessa incapacidade do estado ou governo. Assim, a governança atua na gestão pública enquanto princípio administrativo gerencial que tem impactado fortemente à educação mundial, assim como à educação brasileira.

Adrião (2022) tem enfatizado que não se trata meramente da adoção de uma racionalidade empresarial transplantada para a gestão escolar, nem tampouco se restringe à organização dos sistemas de ensino. Trata-se, primordialmente, da transposição para o âmbito da educação pública de programas voltados à gestão curricular e à oferta educacional, reconhecidos pelo setor privado como os mais apropriados para o contexto escolar público. Nessa perspectiva, comunidades escolares são desconsideradas ao longo do processo de concepção e de execução da política, relegando-se ao setor privado essa tarefa. É importante

destacar que considerar que docentes, discentes e equipes gestoras, assim como demais membros das comunidades escolares, como alheios a esses processos, ou que esses atores não desempenham um processo de resistência, de releitura e reinterpretação das políticas a eles dirigidas, uma concepção um tanto ingênua. Nessa perspectiva, as políticas não são meramente implementadas, elas são atuadas, uma vez que a “[...] política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25).

A redefinição do papel do Estado, pós-crise do capital vivenciada em 2008, segundo Peroni, Caetano e Valim (2021), aconteceu na perspectiva de saída de Estado mínimo para Estado empresarial, uma vez que o neoliberalismo não se esgota a partir da crise, mas sim se reinventa, se reedita. As características gerenciais assumidas pelo governo são de um governo empresarial, limitado pelas ideias de mercado e por uma atuação a partir das necessidades dos clientes e de ideias empreendedoras. Para as autoras, o gerencialismo é parte do diagnóstico neoliberal de que a crise está no Estado e o mercado é parâmetro de qualidade, o que está impresso na ótica de nova gestão pública e nos processos de privatização na educação. O empreendedorismo aplicado à educação é mais um mecanismo das reformas neoliberais para a educação, na perspectiva de incentivo a individualização dos sujeitos, apoiando-se em ideias meritocráticas e de incentivo à livre competição, conforme aconteceria no mercado.

O empreendedorismo passou a ser incentivado pelos organismos internacionais como solução para o desemprego especialmente na América Latina partindo das novas formulações sobre a reforma do Estado com base na lógica mercantil, do gerencialismo e das parcerias com o terceiro setor, redefiniu o conteúdo das políticas e o papel do setor público no atendimento das questões sociais. Essa lógica foi introduzida na educação pelos organismos internacionais como a Unesco, no Relatório Educação para o século XXI: “Educação um tesouro a descobrir”, de Jaques Delors, adicionando, em 2002, um quinto pilar: “aprender a empreender” fundamentado no empreendedorismo, via reformas educacionais (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 8).

Salientamos que Peroni (2013) já havia pontuado que existem forças sociais também no Brasil que defendem projetos educativos neoliberais e neoconservadores, que estão sendo pensados e postos em prática na formação da juventude brasileira. Esses sujeitos individuais e coletivos têm atuado num jogo de disputa das pautas educativas, num processo de materialização de políticas que tem apresentado profundas implicações na construção de uma sociedade democrática. A partir de seus estudos sobre a atuação dessas instituições privadas no setor público, a exemplo do ICE, do Instituto Unibanco e da Fundação Lemann, a autora supracitada aponta que essa atuação tem acarretado na existência de um complexo sistema de controle e de censura das comunidades escolares, especialmente dos/as professores.

Essas instituições privadas atuam na definição dos conteúdos das escolas, estabelecendo mecanismos de gestão para resultados, de monitoramento da gestão e do trabalho docente. Oferecem materiais e formação para escolas e professores, apresentando aulas prontas e estruturadas, prometendo padronização e possibilidade de replicação desses processos e materiais, que acabam por possibilitar o controle das ações educativas. Essa atuação tem gerado com muita intensidade a redução de autonomia do trabalho docente, já que para estes cabe apenas receber o material pronto, na perspectiva de aplicá-lo junto aos estudantes. O que evidencia o avançado grau de controle e censura sobre a atuação de professores.

Podemos interpretar essa atuação de instituições privadas na educação pública como uma tentativa de manipulação ou restrição da autonomia de educadores e diretores escolares com o propósito de direcionar o conteúdo que é ensinado nas salas de aula e como as escolas devem ser geridas. Se os professores são impedidos de abordar determinados temas ou perspectivas, isso pode limitar a diversidade de ideias e restringir a formação de pensamento crítico nos estudantes. Esse tipo de censura dirigida aos e às professoras têm impactado sensivelmente no processo de construção de uma sociedade democrática, uma vez que restringindo sua liberdade de atuação e limitando o acesso dos estudantes à informação e à construção do conhecimento temos uma formação menos diversa, e conseqüentemente menos crítica. Essa restrição pode levar a uma diminuição da diversidade de ideias, opiniões e perspectivas na educação, prejudicando o pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes e engajados. Compreendemos que esse processo acontece permeado por diferentes formas de resistência dos docentes, que diante dele utilizam-se de diferentes mecanismos para resistir às formas de silenciamento, principalmente no contexto da prática, em que esses sujeitos interpretam, reinterpretam e recriam as políticas.

Percebemos esses processos de privatização da e na educação pública, decorrentes do neoliberalismo, enquanto obstáculos à materialização da ideia de democracia radical e plural apresentada por Laclau e Mouffe (2015), já que eles impedem a articulação de demandas e de identidades diversas num diálogo democrático que favorecerá a necessária transformação social e o alcance da justiça social. Para compreendermos melhor esse ponto citamos as ideias de Dardot e Laval (2016) que trazem foco ao neoliberalismo enquanto promotor de uma forma de racionalidade que coloca os princípios de mercado acima dos valores democráticos. Essa racionalidade acaba subordinando a política à economia, transformando governos em gerentes de negócios e reduzindo a esfera política à gestão técnica dos problemas sociais. Essa realidade tem enfraquecido os mecanismos democráticos ao enfatizar a liberdade individual em detrimento da solidariedade social. Com a promoção da ideia de que a sociedade é composta

por indivíduos que devem competir entre si, e que o mercado é a melhor forma de coordenar essas interações temos a uma diminuição da esfera pública e o enfraquecimento das instituições democráticas.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é somente uma teoria econômica, mas também uma forma de governança que tem causado a erosão da democracia, se apresentando enquanto sistema que promove a competição individual em detrimento da solidariedade, enfraquecendo as instituições democráticas e promovendo a desigualdade social. Nessa ótica, o gerencialismo cria um ambiente de competição e individualização não apenas entre estudantes e docentes, mas também entre as escolas, onde o desempenho é medido a partir da comparação e de ideais meritocráticos. O que pode levar a uma segmentação educacional, com escolas buscando atrair os melhores alunos e recursos. Essas relações meritocráticas existem em uma espécie de mão dupla: existem nas escolas, entre escolas, entre redes de ensino, pois também têm sido amplamente impulsionadas nas sociedades capitalistas.

Na Paraíba, por meio da adoção da TGE observa-se a concretização dos mecanismos gerenciais nas escolas submetidas ao Programa de Educação Integral, executado com a colaboração do ICE. Em seu material orientador, os Cadernos da Escola da Escolha, a TGE se apresenta enquanto “a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a ‘intenção educativa’ em ‘efetiva ação’ traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis” (ICE, 2019, p. 5). Dialogando com os ideais gerencialistas, o presidente do ICE, o engenheiro Marcos Magalhães, a partir de um discurso meritocrático, define que:

[...] São os gestores que, mesmo empiricamente, aplicam o Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), elaboram um planejamento escolar juntamente com os professores, executam-no, medem o resultado e agem sobre os desvios. Além disso, premiam os melhores, punem os piores (quando o sistema permite) e atraem a comunidade para a vida escolar (Magalhães, 2008, p. 7).

Premiar os melhores e punir os piores. Essa é a premissa e o plano para a educação pública, segundo Magalhães (2008). Podemos ligar a citação apresentada anteriormente, atribuída ao presidente do ICE, à necessidade indicada pelos Cadernos da Escola da Escolha de aferir a qualidade da educação através de resultados tangíveis. Segundo Rodrigues (2019, p. 146), “a qualidade da gestão educacional, presente como dimensão constitutiva” nos Cadernos da Escola da Escolha, e que dão base ao modelo de gestão das escolas integrais da rede paraibana, estão relacionados aos valores de “eficiência” e de “eficácia”. Tanto nos termos, quanto no formato e intenção do documento citado, vemos experiências trazidas pela gestão da iniciativa privada, das grandes empresas e corporações mundiais para as escolas. Segundo Moura (2022, p. 465), no estado da Paraíba, com a:

[...] instituição do Programa de Educação Integral o que predominou foi o acoplamento do Estado com atores privados, turvando as suas fronteiras e permitindo o compartilhamento de recursos, compromissos e responsabilidades, dentro de uma estrutura de governança heterárquica que tornou possível introduzir as “soluções” prontas baseadas nos parâmetros do mercado nas políticas educacionais e na gestão da educação. Além disso, os compromissos formais firmados parecem ser muito mais com a economia do que com o direito à educação e com a justiça social.

Moura (2022) defende que, a partir dos dados da rede estadual paraibana analisados a partir de sua pesquisa, existe um processo de reforma educacional bastante avançado e explicitamente articulado com as novas formas de poder e de gestão estatal. Essa reforma utiliza-se do emprego de diversas estratégias e tecnologias políticas inscritas no âmbito da racionalidade gerencial, como as avaliações estandardizadas em larga escala, a adoção de objetivos e de padrões de aprendizagem centralmente definidos, o estabelecimento de metas explícitas, bem como através da ênfase na responsabilização (*accountability*) e estímulos à competição e à constituição de quase-mercados, e ainda da meritocracia mediante o pagamento de bônus financeiro aos docentes de sua rede vinculado ao desempenho individual. Assim, concordando com Moura (2022), partimos do entendimento de que a privatização na e da educação foi amplamente impulsionada na rede de ensino do estado da Paraíba nos últimos anos.

Diante dessa realidade, em que a economia vem à frente das pessoas, em especial das que mais carecem da atuação do estado na perspectiva de garantia de seus direitos mínimos, cabe-nos a esse momento lembrar que a TGE tem suas origens no TEAR (Lima, 2009) que reflete o modelo de gestão da empresa Odebrecht, intitulado TEO. É de fundamental importância analisarmos como a TGE concebe a democracia e a gestão democrática que deve ser atuada nas escolas integrais paraibanas submetidas ao modelo de gestão educacional em questão.

Tendo em vista que a democracia, conforme apresentado no capítulo anterior, não é uma condição indispensável para o bom funcionamento do capitalismo (Friedman, 1988), a gestão democrática da escola pública, por sua vez, parece não ter sido oportunizada a partir dos princípios gerenciais aplicados à educação. Seguiremos com as discussões, na perspectiva de compreender como a gestão escolar democrática vem se configurando, frente ao processo de privatização da e na educação pública, com ênfase à rede estadual paraibana.

#### **4.2 Gestão escolar democrática frente ao processo de privatização da e na educação pública**

O princípio da gestão democrática está presente no artigo 206, inciso VI da Constituição

Federal de 1988. Esse artigo estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios, entre eles está justamente o princípio da gestão democrática do ensino público. O texto constitucional reconhece a importância da participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino público, garantindo que a administração escolar seja exercida de forma democrática e participativa. Isso significa que a comunidade escolar, incluindo professores, estudantes, famílias, funcionários e a comunidade do entorno das escolas, deve ter a oportunidade de participar nas decisões relacionadas à organização e ao funcionamento da escola como um todo, seja nos aspectos administrativos, quanto nos pedagógicos. Para tanto, esses espaços de participação precisam ser oportunizados. Inclusive, pensando a escola enquanto espaço de aprendizado e construção do conhecimento, precisamos entender os aspectos administrativos também como pedagógicos.

A Constituição Federal de 1988 consagra o princípio da gestão democrática como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, reforçando a importância da participação e do diálogo entre todos os envolvidos na comunidade escolar para uma educação de qualidade e mais inclusiva. A gestão escolar democrática no Brasil também é apresentada pela LDB, que foi promulgada em 1996. Ela é a principal legislação que regula o sistema educacional brasileiro e define os princípios e diretrizes da educação, incluindo a gestão escolar. Sendo um dos princípios fundamentais da LDB, a gestão escolar democrática é estabelecida no artigo 14 da lei. Esse artigo prevê que os sistemas de ensino devem assegurar a gestão democrática da educação, ou seja, a participação dos profissionais da educação, dos estudantes, pais, mães ou responsáveis e da comunidade local na elaboração do PPP e nos conselhos escolares.

Tendo a LDB indicado dois espaços que se propõem a garantir a gestão escolar democrática, que são justamente a participação da comunidade escolar na elaboração e vivência do PPP e nos Conselhos Escolares. Veiga (1998) defende que essas vivências, oportunizadas a partir de um processo participativo de decisões, possibilita o rompimento com a burocratização, permitindo relações horizontalizadas no interior da escola.

O PNE 2014–2024, aprovado em 2014, apresenta em seu segundo artigo que a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública é uma de suas dez diretrizes. O Plano estabelece, através da sua meta 19, que deverá ser assegurada a efetivação da gestão democrática da educação, bem como estabelece as seguintes estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola,

critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

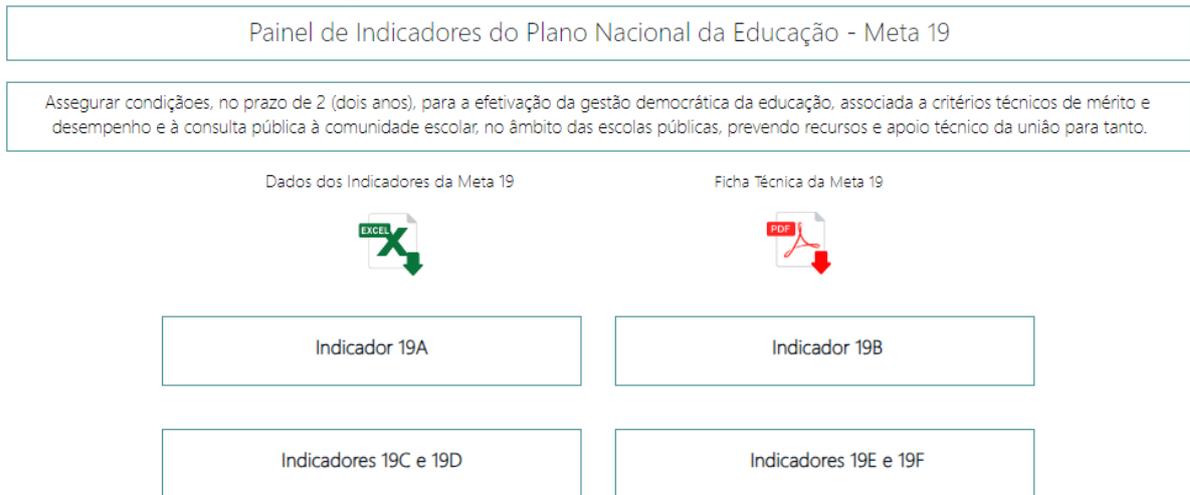
19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (Brasil, 2014).

Diante das estratégias apresentadas pelo PNE 2014–2024, concordamos com Martins (2019), quando afirma que a gestão democrática é retratada de forma genérica na legislação em questão. Sendo assim, entendimentos gerencialistas podem ser aplicados em seu processo de execução. O que torna tudo mais preocupante é que a partir da defesa da bandeira da democracia haveria a intenção de pôr em curso políticas de gestão gerencialista.

Através do sítio eletrônico intitulado Painel de Monitoramento do PNE<sup>3</sup> é possível acompanhar os dados monitorados para cada uma das metas a partir da aplicação de filtros de busca. Na página que se refere à meta 19, relativa à gestão democrática, temos quatro indicadores, conforme apresentamos na Figura 7.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Figura 7 – Painel de monitoramento do PNE



Fonte: reprodução do *site* institucional (Brasil, 2023).

O indicador intitulado 19A trata do percentual de escolas públicas que selecionam diretores escolares por meio de processo seletivo qualificado e eleições com participação das comunidades escolares. A meta para 2024 é do alcance do percentual de 100%. Porém, o dado relativo ao ano de 2022 indica que apenas 7,1% das escolas públicas brasileiras cumprem com essa estratégia. O número da Paraíba é ainda menor. Apenas 0,5% das escolas públicas paraibanas têm diretores selecionados através de processo seletivo qualificado e eleitos pelas suas comunidades. Quando aplicado o filtro da dependência administrativa, com indicação do âmbito estadual, o percentual cai para 0,0%. O que significa que nenhuma escola da rede estadual paraibana possui diretor escolar selecionado através de processo seletivo qualificado e com participação das comunidades escolares.

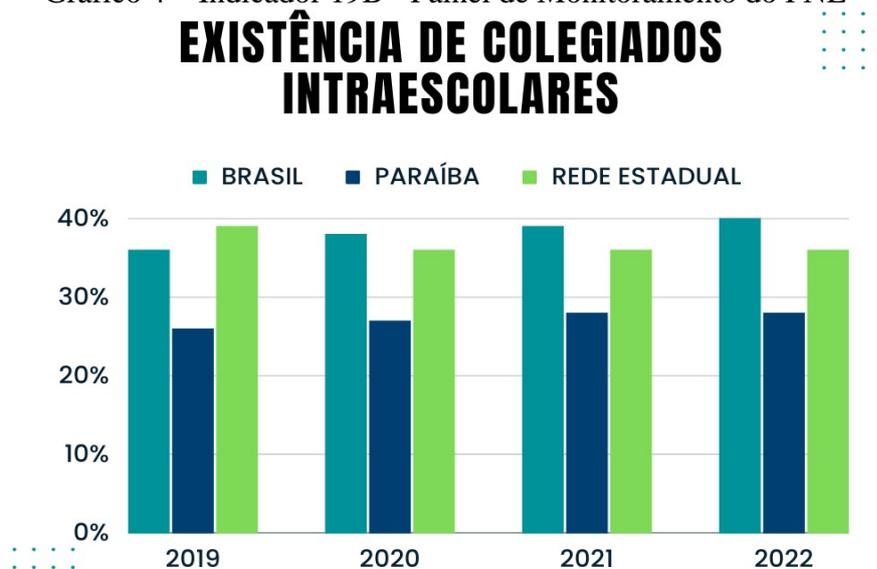
Sabemos que a realidade relatada no parágrafo anterior reflete o ocorrido no ano de 2016, quando o TJPB considerou inconstitucionais as Leis n. 7.983, de 2006, e n. 8.294, de 2007, como já mencionamos anteriormente. Desde então, os diretores das escolas estaduais são nomeados a partir da escolha do chefe do executivo. Acreditamos que o alcance do indicador 10A não deve ser o único aspecto avaliado para a verificação da existência da democracia e da gestão democrática nas redes de ensino, bem como nas escolas. Porém, sua completa ausência como acontece na rede paraibana é um indicativo bastante relevante para compreendermos a realidade. Para darmos maiores contornos buscaremos trazer o entendimento das comunidades escolares acerca da ausência da efetivação da gestão democrática da educação, a partir do critério descrito pelo indicador 19A do painel de monitoramento do PNE.

O Indicador 19B do Painel de Monitoramento do PNE oferece informações acerca da proporção de escolas públicas que possuem órgãos colegiados intraescolares, nomeadamente o conselho escolar, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil. Segundo os dados

apresentados para o ano de 2022, constata-se que apenas 40,3% das instituições de ensino públicas no Brasil contam com tais órgãos, enquanto esse percentual é ainda menor no contexto específico do estado da Paraíba, com 28,9%.

Ao restringir a análise às escolas integrantes da rede estadual paraibana, observa-se um aumento no número de instituições com órgãos colegiados intraescolares, atingindo 36,5%. No entanto, cabe salientar que esse número representa uma queda em relação aos valores anteriores, visto que em 2019, o percentual era de 39,3%. O Gráfico 4 ilustra de maneira visual os dados relativos ao período de 2019 a 2022, coletados a partir do Painel de Monitoramento do PNE. É importante enfatizar que a meta estabelecida para 2024 nesse indicador almeja alcançar o percentual de 95% de escolas públicas que possuam órgãos colegiados intraescolares. Segundo os dados apresentados, as escolas públicas brasileiras estão bastante longe de alcançar essa meta.

Gráfico 4 – Indicador 19B - Painel de Monitoramento do PNE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Painel de Monitoramento do PNE<sup>4</sup>.

Os indicadores 19C e 19D se referem ao percentual da existência de colegiados extraescolares (Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselho de Alimentação Escolar) nas unidades federativas brasileiras e ao percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros que compõem esses órgãos colegiados. Já os indicadores 19E e 19F, referem-se respectivamente ao percentual da existência de colegiados extraescolares nos municípios brasileiros e ao percentual de oferta de infraestrutura e capacitação aos membros que compõem esses órgãos colegiados. Os

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 jul. 2023.

indicadores em questão preveem o alcance de 100% em 2024. Em 2021, o percentual para o indicador 19C alcançou 99,1% no Brasil e 100% na Paraíba, enquanto o indicador 19D apresentou o percentual de 79,6% para o Brasil e 100% para a Paraíba. Já os indicadores 19E e 19F, referentes aos municípios brasileiros, alcançaram em 2021 os percentuais de 84,6% e 65,6%.

Conforme verificamos, os indicadores referentes à meta 19 do PNE apresentam números abaixo e, em sua maioria, distantes do alcance das metas estabelecidas. O número mais expressivo, que mais se afasta do alcance da meta estabelecida para seu indicador é justamente o 19A. Lembramos que esse indicador trata do percentual de escolas públicas que selecionam diretores escolares por meio de processo seletivo qualificado e eleições com participação das comunidades escolares. A Portaria 1 do Fundeb, de julho de 2022, condicionou o repasse de verbas do VAAR para estados e municípios a partir do ano de 2023, a três condicionalidades, sendo a primeira delas referente à escolha democrática de diretores e vice-diretores, através de consulta à comunidade escolar, ou com definição de critérios meritocráticos. Lembramos que o estado da Paraíba publicou em 2022 portaria estabelecendo a criação de processo seletivo para os cargos de diretor e vice-diretor da rede estadual, considerando critérios técnicos de desempenho (mérito) e na participação da comunidade escolar. Porém, até o referido momento as escolas da rede estadual paraibana continuam com a indicação de diretores através do chefe do executivo.

Como apresentado na introdução desta tese, já foram publicadas legislação para adequar a rede paraibana aos condicionantes impostos pela portaria 1 do Fundeb. Apesar disso, as instituições de ensino da rede estadual continuam sob a atuação de diretores escolares indicados pelo chefe do executivo, o atual governador da Paraíba, João Azevedo Lins Filho (PSB), sem que tenham sido submetidos a seleções meritocráticas com a participação das comunidades escolares. Foi somente em abril de 2024 que a seleção pública para compor bancos de gestores da rede estadual da Paraíba foi publicada.

Diante do exposto, torna-se evidente que para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas, para além da escolha democrática de diretores, é preciso criar mecanismos e espaços de participação, como conselhos escolares, associações de famílias e mestres, grêmios estudantis e outros órgãos colegiados, bem como fóruns de decisão coletiva. Apesar de a indicação desses espaços já existir em legislações e em documentos oficiais, como o PNE, os dados apresentados anteriormente indicam uma realidade bem distante dessa efetivação.

De acordo com Veiga (2002), a efetivação do princípio da gestão democrática requer uma mudança significativa na prática administrativa das escolas, o que levaria a necessidade

do enfrentamento das questões relativas à exclusão escolar, reprovação e da não-permanência dos estudantes na escola. Situações que têm provocado cada vez com mais intensidade o processo de marginalização de grupos minoritários. Para a autora, a gestão escolar democrática envolve primordialmente a reavaliação das estruturas de poder estabelecidas na escola, com o objetivo de promover sua socialização. A socialização do poder permite a prática da participação coletiva, o que levaria a diminuição do individualismo; permitindo também a prática da reciprocidade, que eliminaria a exploração; a prática da solidariedade, que superaria a opressão; e da vivência da autonomia, que reduziria a dependência de órgãos externos às escolas e que se colocam como responsáveis pela formulação de políticas educacionais das quais os sujeitos das comunidades escolares são pensados enquanto mero executores.

A autora defende que é necessário compreender o PPP enquanto uma ferramenta importante para se fazer a reflexão da escola considerando sua realidade, autonomia e especificidades. A construção desse documento escolar “requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (Veiga, 2002, p. 9). Concordamos com a autora, já que a construção democrática do PPP das escolas pode ampliar a vivência da democracia, porém essa ação por si só não daria conta de gerar as transformações necessárias para as comunidades escolares efetivarem de fato o princípio de gestão escolar democrática apontadas pelas legislações nacionais.

Os conselhos escolares são órgãos colegiados que também deveriam oportunizar a efetivação do princípio da gestão democrática nas escolas. Esse órgão deve ser formado por representações dos segmentos das comunidades escolares: docentes, discentes, familiares, funcionários, representantes da comunidade do entorno das escolas. Esses representantes devem ser eleitos por seus pares de maneira democrática. Os conselhos existem para deliberar sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Cada estado possui suas legislações próprias que determinam como devem se organizar esses órgãos. Essa atuação colegiada objetiva cumprir com o princípio da gestão democrática escolar através da escuta das vozes coletivas que estariam sendo privilegiadas. Porém, evidenciou-se a partir das pesquisas precedentes analisadas e apresentadas na introdução deste estudo, que a existência desses órgãos não garante necessariamente a efetivação da gestão democrática. Silva (2018) salienta em sua pesquisa que há pouca participação dos diversos segmentos das comunidades nos conselhos escolares. Por sua vez, Lacerda (2018) enfatizou que a simples existência de um conselho escolar não é o bastante para garantir a participação efetiva que promova a democratização e descentralização do poder dentro da escola. A autora corroborou com a

perspectiva de Silva (2018) quando indica que sua pesquisa também evidenciou a falta de participação dos membros das comunidades escolares nos conselhos.

Diante dessas constatações torna-se necessário refletir sobre os possíveis entraves enfrentados pelos membros das comunidades escolares para que haja participação efetiva nos conselhos. Tomando como base o decreto publicado em 2018 pelo governo do estado da Paraíba, n. 38.745, que dispõe sobre os conselhos escolares no âmbito do sistema estadual de ensino (Paraíba, 2018a), constatamos que nessa rede a atuação dos conselheiros não é remunerada, assim como não há uma determinação de disponibilização de carga horária para o exercício do cargo. Para a atuação de docentes no cargo de presidente no conselho escolar, estipula-se uma hora/aula semanal, número esse que pode ser considerado irrelevante, diante da carga horária mínima desses profissionais na rede estadual que é de 20 horas/aulas semanais. Outros membros (família, representação da comunidade do entorno) precisam atuar de maneira voluntária, sem a existência de qualquer tipo de política de incentivo à participação desses indivíduos.

Diante dessa realidade, onde a efetiva participação acaba passando por grandes entraves, as deliberações realizadas a partir das reuniões colegiadas podem se concentrar nas demandas urgentes das comunidades escolares, se encerrando em questões burocráticas de nível administrativo e financeiro. Pereira (2016) acaba validando essa premissa, uma vez que sua pesquisa indicou que o pouco engajamento e a baixa atuação do conselho escolar geraram um trabalho desse órgão focado apenas em deliberações de questões financeiras e legais que seriam necessárias ao funcionamento da unidade escolar, o que indica um caráter de burocratização da atuação dos conselheiros e do conselho escolar. Silva (2018), indica que a falta de participação das comunidades escolares nos conselhos deve-se também à ausência de formação continuada.

A efetivação da gestão escolar democrática no Brasil é um processo contínuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar e da sociedade como um todo. A participação efetiva de estudantes, professores, gestores, funcionários, famílias e demais membros das comunidades escolares contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa e de qualidade. Dito isto, cabe-nos aqui ressaltar como os mecanismos utilizados a partir das características gerenciais assumidas pelas reformas neoliberais iniciadas no fim século XX afetam as relações nas políticas atuadas nas escolas brasileiras. A efetivação do princípio da gestão democrática nas redes de ensino público tem sido fortemente afetada, uma vez que as políticas educacionais neoliberais que são voltadas para a eficiência e a competitividade têm impactado a participação das comunidades escolares, a autonomia dos gestores e a construção coletiva dos PPP.

Peroni (2012) evidencia o enfraquecimento da gestão democrática a partir das políticas educacionais neoliberais, uma vez que há uma crescente mercantilização da educação e a concentração do poder nas mãos de atores externos às comunidades escolares. Esses atores têm atuado inviabilizando a participação efetiva das comunidades escolares nas tomadas de decisão. Nessa lógica são oferecidas às comunidades escolares, aos professores e aos gestores escolares, diretrizes, documentos prontos, instrumentos de acompanhamento de resultados, bem como outras ferramentas com o objetivo de tentar controlar a atuação desses sujeitos.

Como já apresentamos, a privatização na e da educação pública que está em curso desde o fim do século XX, vem impactando fortemente as políticas educacionais internacionalmente, assim como nacionalmente. Esses processos de privatização ocorrem com o objetivo de dar conta das demandas neoliberais para a educação. Sendo assim, a individualização dos sujeitos em detrimento de uma perspectiva de socialização e de uma construção coletiva da sociedade, vem de encontro ao princípio de gestão democrática das escolas indicado na legislação brasileira, uma vez, que, como já apontamos anteriormente, através da lógica neoliberal de sociedade a democracia não seria um objetivo a ser perseguido.

Refletindo sobre os aspectos evidenciados anteriormente, é relevante fazer a relação entre o que pesquisadores já apontaram sobre as vivências democráticas a partir da elaboração coletiva dos PPP e com os conselhos escolares com as reformas neoliberais da educação que estão em curso. Essas reformas apresentam caráter privatista para a educação pública como temos evidenciado. Não é um simples acaso que Silva (2018) e Pereira (2016) indicam, a partir de suas pesquisas, fragilidades na execução do princípio da gestão democrática que é defendida pelas legislações e reformas educacionais neoliberais do século XX, a exemplo da LDB.

As propostas neoliberais para a educação “objetivam eliminar da escola os processos democráticos, o pensamento crítico e práticas que se propõem transgressoras, que questionam o pensamento hegemônico e procuram construir alternativas à lógica do capital” (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 14). Assim, podemos inferir que a gestão escolar democrática defendida por esses projetos neoliberais não passa de um mecanismo discursivo na tentativa de manipular os sujeitos, uma vez que percebemos a possibilidade da existência de manobras antidemocráticas nos projetos em questão.

Peroni, Caetano e Valim (2021) destacam que a educação é um espaço onde ocorrem disputas para a formação de uma racionalidade, na qual o neoliberalismo busca hegemonia e utiliza, frequentemente, dos mecanismos democráticos como estratégia para criar determinados consensos, que emergem de uma natureza antidemocrática que visa gerar a conformação dos sujeitos. Sendo crucial neste debate, compreender os mecanismos e ferramentas utilizadas para

alcançar a formação da racionalidade neoliberal. Podemos apontar o gerencialismo como uma dessas ferramentas, tendo em vista

A dinâmica mercadológica aplicada à gestão das escolas públicas, herança das reformas educacionais brasileiras da década de 1990, vem alterando as vivências nas comunidades escolares, uma vez que parte de um pressuposto: o fracasso da escola pública brasileira. Recorre-se, então, às parcerias público-privadas, tomando por empréstimo as experiências gerencialistas de empresas privadas e aplicando-as na gestão da escola pública, sob a pretensão do alcance de máxima eficiência e eficácia (Comerlatto, 2013).

As parcerias público-privadas, enquanto processo de privatização da e na educação, tem sido uma importante ferramenta do neoliberalismo para a formação dessa racionalidade. Peroni, Caetano e Valim (2021) argumentam que a educação tem sido utilizada como caminho para a construção de um novo projeto societário alicerçado nas ideias neoliberais, em que princípios meritocráticos, de empreendedorismo e de incentivo à concorrência tem inviabilizado o engajamento dos sujeitos em ações que tenham objetivos comuns e que visem o benefício à coletividade. Esse sujeito neoliberal é levado a evidenciar sua própria condição em detrimento à coletividade, dificultando a construção de um projeto democrático.

Assim, a efetivação da gestão escolar democrática vem implicar em impactos bastante importantes para construção de uma sociedade democrática. Uma vivência democrática radical suscita a atuação de diferentes atores, com diferentes vozes e origens sendo consideradas e evidenciadas (Laclau; Mouffe, 2015). A efetivação da gestão democrática nas escolas, a partir de mecanismos de participação e de aumento de engajamento coletivo seria crucial na construção de uma sociedade democrática. No entanto, é importante ressaltar que esse processo é bidirecional, uma vez que as experiências vivenciadas na escola estão intrinsecamente ligadas às vivências que ocorrem fora dela, e vice-versa.

A gestão democrática requer a participação ativa e efetiva de todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade do entorno escolar. Essa participação deve ser promovida por meio de espaços de diálogo, conselhos escolares, assembleias e outras instâncias de participação que permitam a tomada de decisões coletivas. Também implica em conceder autonomia às escolas para que essas possam tomar decisões relacionadas ao seu PPP, à administração de recursos, bem como sobre a definição de currículo escolar, de acordo com as especificidades de cada contexto. É fundamental descentralizar o poder e evitar a centralização excessiva de decisões em níveis hierárquicos superiores. A transparência nas ações e decisões tomadas pela escola é indispensável na garantia de que todos os dados relevantes sejam compartilhados de forma

objetiva e acessível, promovendo a prestação de contas e demais informações perante a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Uma gestão escolar democrática deve assegurar a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, promovendo a inclusão de todos os membros da comunidade escolar, independentemente de sua origem étnico-racial, socioeconômica, gênero, orientação sexual, entre outros aspectos. É necessário criar um ambiente inclusivo e livre de discriminação. A capacitação e formação dos gestores, professores e demais profissionais da educação são fundamentais para uma gestão escolar democrática efetiva. Torna-se indispensável investir em programas de formação inicial e continuada que abordem aspectos relacionados à participação, liderança, gestão participativa, resolução de conflitos e outros temas relevantes para o fortalecimento da gestão democrática.

Por fim, mas sem encerrar, enfatizamos a importância da participação, da autonomia, da transparência, da inclusão e da formação dos profissionais que atuam na educação como elementos fundamentais para a efetivação de uma gestão escolar democrática. O engajamento coletivo e o compromisso com a construção de espaços democráticos de decisão são fundamentais para a promoção de uma educação justa e igualitária. Compreendemos que o conceito de democracia radical e plural de Mouffe (1996, 2003, 2004, 2005, 2015), bem como sua defesa da coexistência de múltiplas identidades políticas, são indispensáveis na disputa pelo projeto de educação que vise a participação e a valorização das vozes de uma população diversa como a brasileira.

Salientamos que o projeto neoliberal para a educação pública não se ampara nos princípios citados no início parágrafo anterior, uma vez que este projeto parte da perspectiva da valorização de um sujeito neoliberal que se ancora em ideias meritocráticas e empreendedoras de incentivo à livre competição, como no mercado, a quem deve-se ofertar uma educação que não forme para a criticidade, mas sim para a perspectiva de eliminação do outro, e assim da diferença, num discurso de chegada ao topo. Defender a gestão democrática da escola pública, passa necessariamente por utilizar-se de mecanismos que favoreçam a escuta dessas vozes dissonantes, fugindo assim, das tentativas de eliminação das diferenças.

Na busca por adequação às exigências das dinâmicas neoliberais hegemônicas, é comum observarmos que a educação, as instituições escolares e os indivíduos frequentemente buscam o consenso, o que não trata de maneira apropriada os conflitos decorrentes da diversidade das demandas sociais existentes. Esse comportamento propicia situações que desafiam a estrutura institucional, o que ocasionalmente resulta em episódios de violência, conflitos, embates culturais e reivindicações de grupos marginalizados. Essa busca por

consenso acaba por contribuir para o silenciamento das vozes dissidentes, e por conseguinte o enfraquecimento da democracia e da gestão democrática.

## 5 DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DOS CADERNOS DA ESCOLA DA ESCOLHA

Privatizaram sua vida, seu trabalho,  
sua hora de amar e seu direito de pensar.  
É da empresa privada o seu passo em frente,  
seu pão e seu salário.  
E agora, não contentes  
querem privatizar o conhecimento,  
a sabedoria, o pensamento,  
que só à humanidade pertence  
(Brecht, 2000, p. 35).

Discutiremos neste capítulo como a gestão escolar é apresentada pelo ICE, bem como qual concepção de democracia subjaz seu modelo. Para isso, consideraremos as orientações contidas nos Cadernos da Escola da Escolha (ICE, 2019), disponibilizados pelo instituto em questão, que tem atuado junto à secretaria de educação da Paraíba no processo de execução de seu programa de educação integral. Nesse intuito, entendemos a necessidade de trazer mais informações sobre a gênese do instituto que cria o modelo de gestão intitulado TGE.

O ICE é um instituto privado que atua na Paraíba com o objetivo de oferecer apoio técnico previsto a partir dos termos de Acordos de Cooperação Técnica firmados com a SEE desde o ano de 2015, conforme anunciado ainda na introdução desta tese. Em seu *website*, a entidade privada menciona que o “acaso transformou-se num caso que vislumbrava uma causa muito maior” (ICE, 2024). Segundo o ICE, a causa seria justamente o desenvolvimento de inovações em conteúdo, método e gestão, na perspectiva de enfrentar os desafios do ensino médio. O instituto, através de sua página *online*, ainda afirma que objetiva oferecer um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude brasileira. Araújo *et al.* (2021) argumentam que a visão do ICE para solução dos problemas da educação se encerra na troca do modelo de gestão, uma vez que em seu material prescritivo não há referências a outras ações que são cruciais na concretização da melhoria da educação pública, a exemplo do investimento público em aperfeiçoamento das condições de trabalho para docentes, ou da infraestrutura das escolas, bem como a disponibilização de material didático-pedagógico de boa qualidade para as comunidades escolares.

No ano de 2020, a atuação da entidade impactou um total de 5.548 escolas públicas que atendem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, além da modalidade de educação integral e profissionalizante (Rodrigues; Honorato, 2020). Frisamos que o ICE, através do modelo pedagógico e de gestão escolar nomeado por Escola da Escolha, atualmente se faz presente em 22 dos 26 estados brasileiros, bem como no Distrito Federal. Cabe-nos identificar e ressaltar quais articulações discursivas vêm moldando significados e práticas que

influenciam a vivência da democracia e as relações de poder vivenciadas nas escolas, a partir de processo de disputa de significação.

Com o intuito de evidenciar essas articulações, propomo-nos a apresentar o material prescritivo intitulado Cadernos da Escola da Escolha (ICE, 2019). O ICE apresenta esse material às secretarias estaduais e municipais com o intuito de orientar as ações das comunidades escolares que são submetidas ao modelo defendido pela entidade privada. As bases curriculares, teórico-metodológicas e de gestão educacional estão presentes nessa coleção de cinco volumes, com o total de 12 cadernos. Cada um desses cadernos versa sobre temas diversificados. Segue o Quadro 2, que objetiva discriminar os títulos e as temáticas anunciadas para cada um dos 12 cadernos do material.

Quadro 2 – Títulos e temas dos Cadernos da Escola da Escolha

| <b>TÍTULO</b>  | <b>TEMAS ABORDADOS</b>   |
|--|--|
| <b>CADERNO 1:</b> Memórias e concepções do Modelo – Concepção do Modelo da Escola da Escolha | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Concepção do Modelo</li> <li>• O porquê de um Modelo de Escola</li> <li>• As Bases Sustentadoras do Modelo</li> </ul>   |
| <b>CADERNO 2:</b> Memórias e concepções do Modelo - Conceitos                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infância;</li> <li>• Adolescência e Juventude;</li> <li>• Sociedade;</li> <li>• Escola e Currículo;</li> <li>• Educação.</li> </ul>   |
| <b>CADERNO 3:</b> Memórias e concepções do Modelo – Educação Inclusiva                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que (ainda) falar de Educação Inclusiva?</li> <li>• Escola como lugar de encontro.</li> <li>• Como a diferença está representada no cotidiano?</li> <li>• Nossas concepções orientam nossas práticas sociais</li> <li>• ...mas afinal, o que é deficiência? Quem são as pessoas com deficiência?</li> <li>• O que é uma escola inclusiva?</li> <li>• Nossa recomendação para a ação.</li> </ul> |
| <b>CADERNO 4:</b> Modelo Pedagógico – Concepção do modelo pedagógico                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Contexto da Concepção do Modelo Pedagógico</li> <li>• O Marco Conceitual e Filosófico</li> <li>• O Marco Lógico</li> <li>• O Modelo Pedagógico</li> <li>• A Arquitetura Curricular</li> </ul>   |
| <b>CADERNO 5:</b> Modelo Pedagógico – Princípios Educativos                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Protagonismo</li> <li>• Os Quatro Pilares da Educação</li> <li>• A Pedagogia da Presença</li> <li>• A Educação Interdimensional</li> </ul>  |
| <b>CADERNO 6:</b> Modelo Pedagógico – Os eixos formativos                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Formação Acadêmica de Excelência;</li> <li>• A Formação para a Vida;</li> <li>• A Formação das Competências para o Século XXI.</li> </ul>   |
| <b>CADERNO 7:</b> Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Base Nacional Comum Curricular;</li> <li>• As Metodologias de Êxito;</li> <li>• Projeto de Vida;</li> <li>• As Eletivas;</li> <li>• Estudo Orientado;</li> <li>• Práticas Experimentais</li> <li>• Pós-Médio.</li> </ul>  |
| <b>CADERNO 8:</b> Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Rotinas</li> <li>As Práticas Educativas</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| <b>CADERNO 9:</b> Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos                    | Os Ambientes de Convivência<br>Os Ambientes de Aprendizagem  |
| <b>CADERNO 10:</b> Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> <li>• Guia de Aprendizagem</li> <li>• Conselho de Classe</li> </ul>  |
| <b>CADERNO 11:</b> Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A memória da concepção do Modelo de Gestão da Escola da Escolha;</li> <li>• Liderança Servidora e Motivação;</li> <li>• A motivação na Escola da Escolha;</li> <li>• Planejamento e Operacionalização.</li> </ul> |
| <b>CADERNO 12:</b> Escola da Escolha – Palavras Fáceis para explicar coisas que parecem difíceis | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As Palavras Incríveis;</li> <li>• Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos;</li> <li>• Explica Mais!</li> </ul>  |

Fonte: Organizado pela autora com base nos Cadernos da Escola da Escolha (2024).

Inicialmente, já é possível destacar, a partir do Quadro 2, que em nenhum dos títulos ou temas abordados para cada caderno é evidenciado de forma direta, seja a democracia, ou a gestão democrática. Ao longo dos 12 cadernos também não há menção direta sobre conselho escolar ou órgão equivalente, o que representa outra ausência bastante emblemática. Apesar de defendermos que os espaços do conselho escolar e da construção coletiva do PPP são insuficientes para gerar vivências verdadeiramente democráticas no chão das escolas brasileiras, tendo em vista o conceito de gestão democrática defendida no início desta tese, não podemos negar que a existência desses espaços são fundamentais para o cumprimento dos princípios elencados no artigo 14 da LDB:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Para compreendermos os percursos e as defesas discursivas impetradas pelo ICE em seu material instrucional, apresentaremos os doze cadernos de formação do instituto, seguindo o agrupamento proposto por ele, a partir de seus cinco volumes anunciados: Memórias e concepções do Modelo; Modelo Pedagógico; Inovações em Conteúdo, Método e Gestão; Modelo de Gestão; e Escola da Escolha. Essa organização foi evidenciada através no Quadro 2. Nossa escolha por apresentar todos os cadernos, e não somente o que trata exclusivamente do modelo de gestão, justifica-se na seguinte citação:

Na perspectiva dessa indissociabilidade, o Modelo de Gestão da Escola da Escolha, intitulado Tecnologia de Gestão Educacional - TGE, se apresenta como sendo a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a “intenção educativa” em “efetiva ação” traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis (ICE, 2019k, p.13).

Para que possamos analisar o modelo de gestão proposto pelo instituto, levando em

conta essa característica de indissociabilidade, precisamos compreender seu modelo pedagógico, bem como as características gerais do que o ICE denomina de forma integralizadora de Modelo da Escola da Escolha, uma vez que, desde a experiência com o Ginásio Pernambucano, a partir do ano de 2003, esse modelo vem se expandindo cada vez mais para as redes municipais e estaduais de ensino brasileiras, a exemplo da rede paraibana.

### **5.1 Cadernos sobre memórias e concepções do Modelo**

Os três cadernos que compõem o volume “Memórias e Concepções do Modelo” são agrupados pelo ICE na perspectiva de apresentar seu percurso histórico e processo de criação, bem como de identificar as parcerias iniciais empreendidas no estado de Pernambuco. Já no Caderno 1, intitulado “Concepção do Modelo da Escola da Escolha”, o instituto defende que seu objetivo é apresentar como o modelo foi criado, qual é a sua motivação, as dificuldades e oportunidades envolvidas em seu processo de criação, os atores que contribuíram para a sua elaboração, assim como sua evolução desde o período de implantação, no ano de 2003, na cidade do Recife, capital de Pernambuco, no secular Ginásio Pernambucano, escola pública da rede estadual, localizada na Rua da Aurora (ICE, 2019a, p. 3).

Como justificativa para criação do modelo pedagógico e de gestão, o ICE advoga que o projeto de vida do estudante é sua centralidade, uma vez que a educação ofertada através desse modelo deveria oportunizar ao/à estudante condições para construir seu futuro, valendo-se de seu protagonismo. Desde esse primeiro caderno, chama-nos atenção a defesa sobre projeto de vida e protagonismo, aspectos relevantes para o modelo, que por ora são citados, mas sem que sejam oferecidos maiores detalhamentos sobre seu sentido.

Protagonismo é apresentado pelo ICE (2019e) enquanto princípio educativo do modelo no Caderno 5. Projeto de vida, por sua vez, é apresentado no Caderno 7 como componente curricular, além de ser elemento central do modelo (ICE, 2019g). Escolhemos trazer o aprofundamento desses conceitos nas próximas seções, objetivando exprimir o percurso discursivo perpetrado pelo ICE nos Cadernos da Escola da Escolha. Assim, protagonismo terá seu conceito evidenciado no segundo volume de cadernos, enquanto projeto de vida no terceiro volume. É importante destacar que, segundo o instituto:

O Modelo mantém-se fiel à perspectiva de uma educação que assegura às crianças, adolescentes e jovens as condições para que construam uma visão de si próprios no futuro e a executem, valendo-se do protagonismo como mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para essa construção, que se materializa como projeto de vida – tema que reside no coração do Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2019a, p. 5).

Destarte, segundo o ICE (2019a), para o Modelo da Escola da Escolha, o protagonismo seria o mecanismo que mobiliza as condições para a materialização do projeto de vida dos/as estudantes. A centralidade conferida pelo ICE ao projeto de vida no Modelo da Escola da Escolha também é percebida na política do novo ensino médio, uma vez que ali também é feita a mesma defesa, inclusive enquanto componente curricular. Esse alinhamento também pode ser percebido através do argumento da necessidade de possibilitar escolhas e vivências do protagonismo por parte dos adolescentes e jovens, encontrado no Caderno 1, bem como na Lei n. 13.415/2017 e na BNCC para o ensino médio (Brasil, 2018). Assim, cabe ressaltar que em seu PPP, a Ecit materializa o alinhamento ao proposto pelo Modelo da Escola da Escolha, ao defender que seu objetivo seria contribuir para a elaboração do projeto de vida dos e das estudantes matriculadas na escola (Paraíba, 2023a).

Concordamos com Calabria, Chagas e Rodrigues (2024, no prelo), no sentido de que a inclusão de projeto de vida enquanto componente curricular se caracteriza como uma estratégia ligada à perspectiva neoliberal que objetiva subverter os propósitos da educação, considerando o que temos prescrito no texto constitucional brasileiro, já que o ICE (2019) elenca enquanto centralidade de toda ação pedagógica da escola a elaboração e execução do projeto de vida dos/as estudantes. Ao tecer suas análises apoiados na TD (Laclau; Mouffe, 2015), os autores supracitados argumentam que projeto de vida teria surgido como um significante vazio e teria se tornado ponto nodal ao servir enquanto cadeia discursiva, reunindo diferentes sentidos para agência no modelo. Faremos o aprofundamento dessa discussão nas seções seguintes, quando tratarmos do volume intitulado Inovações em Conteúdo, Método e Gestão. Cabe-nos, a partir do exposto pelo Caderno 1 (ICE, 2019a), buscar compreender a gênese do Modelo da Escola da Escolha, que se inicia de forma embrionária na experiência com o Ginásio Pernambucano.

O ICE apresenta o Ginásio Pernambucano enquanto referência na história da educação, cultura, e na vida social e política de Pernambuco. Apesar de o caderno não indicar expressamente o nome do empresário Marcos Magalhães, temos acesso a essa informação através do *website* do ICE, já que seria a partir de uma iniciativa pessoal deste empresário, enquanto ex-aluno do Ginásio Pernambucano, que teriam sido reunidos outros representantes do segmento privado, como a *ABN AMRO Bank*, a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF), a Philips do Brasil, entre outras, que juntas constituíram a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano. É por meio dessa associação que se inicia o processo de recuperação e revitalização do Ginásio Pernambucano, que compreendiam ações de reforma na estrutura física (prédio escolar), mas também na perspectiva da estrutura pedagógica.

A primeira fase desse processo aconteceu dos anos de 2000 a 2002 com a reforma

estrutural. A segunda fase iniciou-se em 2002 “a partir da consciência das empresas parceiras de que um edifício, por maior que seja o seu valor histórico e arquitetônico, não define uma escola (...)” (ICE, 2019a, p. 9). A partir dessa ideia, o Governo de Pernambuco e o ICE:

[...] transcenderam o marco da reforma estrutural e consolidaram a parceria, iniciando os estudos junto aos consultores especialistas para 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, 2019a, p. 17).

Antonio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira são indicados pelo ICE como especialistas que merecem destaque, já que, conforme o instituto, o primeiro seria referência no cenário da infância e da juventude no Brasil, autor do livro *Pedagogia da Presença* (Costa, 1997), enquanto o segundo seria um estrategista e apoiador da causa da infância e da adolescência. Juntos, eles teriam apresentado, no ano de 2002, o documento intitulado “O Ginásio Pernambucano no Século XXI – um esboço inicial de uma proposta inovadora em termos de conteúdo, método e gestão”. Segundo o ICE (2019a), nesse documento estariam as bases que iriam orientar a elaboração do projeto político pedagógico do “novo” Ginásio Pernambucano.

Parte desta proposta é apresentada no Caderno 1, em que são evidenciados três elementos que deveriam estar articulados na perspectiva de constituir a identidade da instituição. Esses elementos seriam: a estrutura, o funcionamento e a proposta pedagógica; a memória da instituição e sua trajetória histórica; e o projeto político pedagógico da instituição. Apesar de o PPP ser citado no caderno, a necessidade da construção coletiva desse documento não é evidenciada. Também são defendidos, através da proposta, a necessidade de um reordenamento em três âmbitos da instituição: o conteúdo da ação educativa; os métodos pedagógicos; e o modelo de gestão. Ainda é evidenciado que “assim como ocorreu em sua estrutura física, cumpre agora refundar seus modelos pedagógico e de gestão, de modo a possibilitar e configurar-se a contribuição” (ICE, 2019a, p. 10).

Esse renovado Ginásio Pernambucano, que passou a ser conhecido por Centro Experimental Ginásio Pernambucano, iniciou seu primeiro ano letivo sob as novas orientações pedagógicas e de gestão propostas pelo ICE em fevereiro de 2004, a partir de uma aula inaugural realizada pelo paraibano Ariano Suassuna, contando com a presença de cerca de 320 estudantes matriculados na 1ª série do ensino médio, além de pessoas que passaram a compor a equipe escolar. Cabe salientar que antes da constituição desse modelo, durante o período de reforma, os estudantes matriculados foram transferidos para outro prédio localizado na Rua do Hospício, no centro do Recife. Segundo Leite (2009), com a reforma e reordenamento pedagógico e de

gestão, foram admitidos novos estudantes para entrada apenas na 1ª série do ensino médio, no ano de 2004. Os/as estudantes que estavam matriculados/as no antigo Ginásio Pernambucano passaram a não fazer parte do corpo discente da instituição e não puderam retornar à escola após a reforma estrutural, pedagógica e de gestão. O corpo docente também passou por um processo seletivo, tendo sido admitidos novos professores para compor a equipe escolar.

Em situação semelhante à citada no parágrafo anterior, a Ecit participante desta pesquisa também submete os/as estudantes a um processo de seleção para suas entradas, como já informado previamente, bem como seu corpo docente também foi selecionado nos primeiros anos de atuação do modelo (2016 a 2019). O processo de ranqueamento para entrada do corpo discente atua numa perspectiva de selecionar os/as estudantes por critérios meritocrático, o que dificulta o acesso para um grupo específico, geralmente formado por pessoas em situação de vulnerabilidade social. Diante do ocorrido no Ginásio Pernambucano, bem como a partir do que se verificou na Ecit paraibana, somos levados a refletir que, desde sua gênese, a escola da escolha não foi concebida para que todas as pessoas tivessem livre acesso às escolas submetidas ao seu modelo. Enfatizamos que essas situações de ranqueamento de estudantes a partir das seleções de entrada acabam por oportunizar o aumento no desempenho das escolas em avaliações externas como o Ideb, uma vez que discentes acessam a escola a partir de critérios meritocráticos. Ademais, a democratização do acesso à escola pública vem sendo fragilizada a partir da incidência da ideologia de mercado e da gestão empresarial na educação a partir desses processos de *accountability* (Ball, 2007).

Tornou-se evidente, a partir do exposto por Leite (2009), que desde o início do período de reforma do Ginásio Pernambucano, a comunidade escolar nutria desconfianças acerca da condução do processo. O autor supracitado afirma que a imprensa divulgava a reforma em agosto do ano 2000, citando a entrada de empresas privadas:

Nesta mesma edição, é noticiado que, ao apresentar as obras que seriam feitas no imóvel, bem como as mudanças pedagógicas previstas para o Ginásio Pernambucano, ao Governador Jarbas Vasconcelos e ao vice Mendonça Filho, o presidente da Phillips, Marcos Magalhães, referindo-se à nova proposta pedagógica de adoção de salas de aula por empresas privadas, afirmava: “O empresário que tiver interesse assume os custos de manutenção de uma classe. Cada uma das salas será equipada com projetor, televisão, videocassete, e computador”. E, continuava: “Nosso objetivo é elitizar o Ginásio Pernambucano, mas não no sentido pejorativo. Queremos elitizar as classes menos favorecidas, fazendo com que atinjam outros patamares sociais através da educação (Leite, 2009, p. 71).

Esse atribulado processo de reforma não é evidenciado pelos cadernos do ICE, bem como fica bastante explícita a necessidade de “elitizar”, conforme palavras do presidente do ICE, os estudantes do “novo” Ginásio Pernambucano. O empresário indica que a elitização não

seria numa perspectiva pejorativa, uma vez que seria possível, através da educação ofertada, alcançar outros patamares em relação a níveis sociais, sem definir, no entanto, quais seriam esses patamares.

Contudo, a partir desse argumento, seria cabível inferir a defesa da instrumentalização da educação para o alcance de *status* social pensando o contexto de uma sociedade marcada por relações meritocráticas e individualizantes. Uma vez que o termo elitizar se refere a ação de tornar algo acessível apenas para uma elite, para um grupo privilegiado, compreendemos que essa proposta defendida pelo empresário vai na contramão da construção de uma sociedade democrática, bem como se alinha à aplicação da lógica neoliberal para a educação.

Laclau e Mouffe (2015) defendem que a luta por uma verdadeira democracia depende da existência de uma crítica radical à lógica neoliberal na qual o mercado está acima dos interesses sociais e coletivos. O neoliberalismo atua na defesa da individualização dos sujeitos e da criação do sujeito neoliberal, com incentivo às práticas meritocráticas (Dardot; Laval, 2016). Assim, percebemos que as políticas neoliberais para a educação parecem ter como horizonte essa perspectiva de elitização da escola.

Sob essa ótica de elitização da escola e após muitos conflitos, lutas e resistências por parte da comunidade escolar do antigo Ginásio Pernambucano, a instituição escolar foi novamente transferida para um outro prédio na avenida Cruz Cabugá, no centro de Recife, na tentativa de conter as insatisfações. Essas lutas e resistências, segundo Leite (2009), foram lideradas por membros de uma comunidade escolar que, sentindo-se ludibriada, não compreendia o processo de exclusão que enfrentava. Inicialmente, isso estava relacionado às discussões sobre as reformas (estruturais, pedagógica e de gestão) do Ginásio Pernambucano e seguiu com a impossibilidade de retorno ao prédio reformado, localizado na Rua da Aurora, em Recife. Ao se fixar na avenida Cruz Cabugá, a comunidade escolar recebeu a informação de que a instituição de ensino seria nomeada por “Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano - Cruz Cabugá”. Mesmo com a promessa inicial de retorno da comunidade escolar para o prédio que iniciou sua reforma no ano 2000, localizado na Rua da Aurora, novos estudantes e docentes foram admitidos a partir de processos seletivos para o início das atividades do Centro Experimental Ginásio Pernambucano (Leite, 2009). Assim, com a exclusão de antigos docentes e discentes, teve início o processo de elitização da educação pública promovido pelo ICE e anunciado por Marcos Magalhães.

O material de formação do ICE, em seu Caderno 1, defende que o compromisso do modelo vai para além de promover ensino de qualidade, englobando também o desenvolvimento de novos formadores e de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados

nas outras escolas da rede pública estadual de Pernambuco. Segundo o ICE (2019a), as inovações que teriam se constituído como referência para a avaliação e consolidação de seu modelo pedagógico e de gestão necessitavam ser expandidos, *a posteriori*, para os demais estados e municípios brasileiros, tendo em vista sua pretensa eficiência e eficácia. Não é por mero acaso que, atualmente, o ICE atua em vinte e dois estados, além do Distrito Federal, conforme já mencionado, uma vez que desde sua criação, no início dos anos 2000, o instituto se apresentava como experiência de inovação e referência para a educação. Desse modo, através da mobilização de um discurso capaz de orientar as ações dos diversos grupos sociais, acreditamos que o ICE tem construído uma articulação simbólica que visa garantir a hegemonia necessária para neutralizar ou marginalizar outros discursos sobre a educação (Laclau; Mouffe, 2015). Lembramos que a hegemonia não é uma condição estática, mas fluida e construída discursivamente, podendo ser contestada.

Ademais, para o ICE (2019a, p. 47) seria “(...) fundamental conceber um Modelo para influenciar na criação de uma política pública”. É possível, a partir dessa citação, inferir que o instituto em questão tem contribuído com o processo de exprivatização (Ball; Youdell, 2007) da escola pública, já que tem buscado introduzir lógicas de mercado em níveis sistêmicos e amplos nas redes de ensino público pelo Brasil. Para tanto, o ICE criou os modelos pedagógico e de gestão, seus princípios, metodologias, práticas e ferramentas, que serão explicitados ao longo dos próximos cadernos que estariam, sobretudo, integrados:

Ao associar pedagogia à **eficácia** da gestão para **gerar resultados** mensuráveis, sustentáveis e, por isso, perenes;  
 Ao aplicar princípios e conceitos, planejamento e operacionalização do Modelo de Gestão com vistas à gestão dos processos, coordenação das ações pedagógicas e administrativas, integração dos **resultados** da escola e educação da comunidade escolar; e  
 Ao introduzir e consolidar rotinas de planejamento, acompanhamento, avaliação e **reorientação** em todos os níveis das áreas meio e fim da escola (ICE, 2019a, p.47, grifo nosso).

Vemos que o modelo proposto pelo ICE se dedica a suscitar o reordenamento do funcionamento da escola pública numa perspectiva de entrega de resultados, de responsabilização dos sujeitos escolares pelo alcance desses resultados, bem como a partir da manutenção de rotinas de monitoramentos que chegariam a todos os membros das comunidades escolares, num processo de endoprivatização, já que identificamos através do exposto a influência da lógica privada e da adoção de práticas de mercado dentro das escolas (Ball; Youdell, 2007). Otávio, professor da Ecit, cita em sua entrevista que os docentes seriam cobrados a todo momento pela entrega dos documentos de gestão propostos pelo modelo, e que existiria um controle sobre suas atuações a partir desses instrumentos. “Você é cobrado por

isso. A gente está... (*sendo cobrado por*) um monte de documentos. É o guia de aprendizagem, programas de ação, o cumprimento do currículo. Então, a gente está o tempo todo sendo controlado”, afirma Cristiano, professor de química. Essas tentativas de controle da atuação das equipes escolares, em especial dos/as docentes, podem estar atuando na perspectiva de inserir a performatividade no cotidiano escolar (Ball, 2010).

O ICE continua a defesa acerca de seu modelo, anunciando que ele teria sido orientado também por “expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a democracia para se tornar mais legítima (...)” (ICE, 2019a, p. 46), mas sem indicar de forma explícita quais seriam os mecanismos utilizados para tal empreendimento. Para o instituto (2019a, p. 36), “a escolarização é um elemento fundamental no acesso ao mundo do trabalho e a outras instâncias de participação social”, defendendo que os principais compromissos da escola seriam a preparação dos jovens para que estejam aptos a exercer uma “participação corresponsável, criativa, construtiva e solidária no exercício da cidadania”, bem como qualificá-los para a inserção e progressão no mundo do trabalho (ICE, 2019a, p. 41).

Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) destacam que a concepção de cidadania presente ao longo dos Cadernos da Escola da Escolha não é definida de maneira precisa, o que, segundo os autores, indicam sua aproximação a uma tradição de cunho liberal. Embora o material do ICE ressalte com certa frequência a necessidade de preparar os estudantes para o exercício da cidadania, através da defesa proferida pelo instituto do “direito a ter direitos e dever a ter deveres” (ICE, 2019a, p. 21), há a sinalização de uma perspectiva de cidadania pautada na passividade dos sujeitos (Rodrigues; Chagas; Calabria, 2023). Alinhado a isto, o PPP da Ecit alega que seu papel seria garantir que os/as estudantes tenham pleno conhecimento de seus direitos e deveres e estejam conscientes de seu papel na sociedade.

Salientamos que o termo democracia é citado duas vezes no Caderno 1, numa manifestação semelhante ao exposto por Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) no concernente à cidadania, uma vez que o instituto não apresenta a concepção de democracia à qual se acosta. Uma das aparições do termo foi exposta no parágrafo anterior, enquanto a segunda se refere ao suposto descrédito das democracias liberais como consequência da crise econômica de 1929, mas sem aprofundamento dessa argumentação, bem como sem definir o que seria democracia liberal. Essas ausências conceituais fragilizam a compreensão do termo em questão, assim como abrem a possibilidade de múltiplas interpretações. Essa situação pode oportunizar o favorecimento da constituição do termo democracia enquanto significante vazio, uma vez que sua definição específica é deixada em aberto, permitindo que diferentes grupos sociais ou

políticos possam preenchê-lo com seus próprios significados, fazendo com que se torne um terreno comum onde diversas demandas e identidades podem se articular. A construção de significantes vazios é crucial para a formação de uma hegemonia (Laclau; Mouffe, 2015).

Destarte, a expressão gestão democrática não é mencionada no corpo do texto do Caderno 1. Ao encerrar suas prescrições, o caderno citado anteriormente segue para a apresentação da seção intitulada “referências bibliográficas”. Essas referências são divididas para cada um dos doze cadernos do Modelo da Escola da Escolha, sendo ali recomendado o seu estudo. Nessa parte, temos duas ocorrências da expressão gestão democrática. As duas referem-se à obra do professor Vitor Henrique Paro, intitulada “Gestão Democrática da Escola Pública” (Paro, 2004). Essa obra, que possui viés marxista, apesar de ter sido indicada enquanto referência para o modelo, não é mencionada, seja em forma de citação direta ou mesmo indireta, nos cadernos propostos pelo ICE. Possivelmente, a indicação dessa referência para leitura e estudos dialogue com a constituição de gestão democrática enquanto significante vazio, assim como ocorre para o termo democracia, já que essa indicação de referência de matriz marxista, mesmo sem sua citação no corpo do texto do modelo do instituto atua na perspectiva de aglutinar demandas de diferentes grupos na busca por hegemonia (Laclau; Mouffe, 2015).

Apesar de o Caderno 1 mencionar a palavra participação seis vezes, não há a apresentação de um conceito para o termo, a partir do material. Inferimos que o instituto faz a defesa de uma forma específica de participação, que eles definem enquanto corresponsável, como citamos anteriormente. No entanto, o caderno em questão não nos fornece dados suficientes para que possamos compreender, de forma mais sistemática, o que seria essa “participação corresponsável”. Seguiremos para o Caderno 2, no intento de verificar se e como o conceito de participação é apresentado.

O Caderno 2, com título de “Memória e Concepção do Modelo: Conceitos”, indica que nele serão apresentados os conceitos aplicados como referência na construção do marco conceitual e filosófico do modelo da Escola da Escolha: Infância; Adolescência e Juventude; Sociedade; Escola e Currículo; e Educação (ICE, 2019b). Ao discorrer sobre o que seria a infância, o ICE (2019b, p. 6) expõe que esse período é tido enquanto tempo social, “construído como processo de relações sociais que englobam a conjuntura da vida de um ser humano de qualquer grupo social, cultural, hierárquico ou classe social.” Assim, as crianças agem em seu cotidiano conforme as concepções de infância que o mundo lhes apresenta, e, nesse sentido, o instituto defende que aos professores cabem práticas que criem condições para a escuta desses sujeitos, o que aponta para uma perspectiva de participação do/a estudante a partir da sua própria fala. O ICE (2019b), a contar do caderno em questão, não indica de forma objetiva

como esses apontamentos se materializariam no cotidiano escolar. Acreditamos que os espaços para escuta dos/as estudantes sejam apresentados a partir dos cadernos que definem as metodologias e práticas educativas, conforme vemos ser citado a seguir.

Torna-se necessário que as práticas escolares – por meio de suas metodologias de trabalho – criem condições para a **escuta** das falas das crianças em detrimento de sua regência por parte do adulto. Compreender como as crianças interagem e agem na escola e como elas podem contribuir para que o espaço da escola seja, efetivamente, o espaço de todos e não só dos adultos, deve compor o repertório de observação cotidiana do professor e de todos os educadores. Na Escola da Escolha essa prática é profundamente alterada em virtude das bases que compõem as suas metodologias e práticas educativas (ICE, 2019b, p. 17, grifo nosso).

Defendemos que sem a existência de mecanismos que deem conta da efetivação da escuta das falas dos sujeitos, fazendo com que essa escuta se torne parte importante e considerada no processo de tomada de decisão, não garantimos a materialização da democracia no ambiente escolar, pois o simples ato de ‘escutar’ os sujeitos não seria capaz de gerar transformações que possam ser lidas como democráticas, tendo em vista que as decisões que impactam na vida da coletividade podem continuar sendo tomadas à revelia dessas participações. Considerando que a escuta dos anseios dos indivíduos seja uma parte do que é o processo de participação política (Laclau; Mouffe, 2015), salientamos que o Caderno 2 (ICE, 2019b) também não apresenta uma definição do que seria participação ou como ela poderia se materializar, como ocorrido no caderno anterior. Essa perspectiva de “escuta” dos sujeitos, sem que necessariamente sejam considerados nos processos decisórios fica evidenciada no trecho a seguir da entrevista com a professora Patrícia, em que a mesma afirma que:

A partir do momento que os mecanismos, as ferramentas de TGE pressupõem essa participação e esse diálogo, então é oportunizado que os professores, em algumas situações, falem, opinem, direcionem os seus anseios, mesmo que nem sempre sejam escutados lá em cima. Mas a gente tem essa abertura de se colocar (Patrícia, professora de língua portuguesa).

Considerando o conceito de democracia radical proposta por Laclau e Mouffe (2015), no qual a participação política tem relevância em sua construção, defendemos que essa não pode ser vivenciada como mera representação, uma vez que envolve a capacidade de gerar influências na construção de significados sociais, articulando demandas e, assim, efetivando-se a partir da atuação nos processos decisórios.

Gisele, estudante da Ecit, quando perguntada sobre os espaços de participação nas decisões da escola, indica que participa dos processos da escola, mas evidencia em sua fala que essa participação está “[...] em organização de evento aqui na escola, que ocorre muito. Em organização de aulas especiais e palestras que a gente tem, *né*, que traz muita informação para

a gente”. Ao relacionarmos a fala da estudante com o posicionamento defendido pelo ICE (2019b) acerca da necessidade de criar condições para a escuta das falas das crianças, percebemos que a estudante acaba por indicar que a participação desse segmento da comunidade escolar estaria circunscrita à realização de ações, não alcançando a tomada de decisões. Considerando o que propõem Laclau e Mouffe (2015), a ausência da participação política dos sujeitos atua na diminuição da expressão das diferentes identidades políticas nas escolas, bem como na inviabilização da articulação de demandas diversas.

Sobre juventude, valendo-se de autores como Bourdieu (2011), Carrano (2000), bem como de Abramo e Branco (2005), o material a apresenta enquanto categoria em permanente construção social. O texto ainda defende que existam juventudes plurais no Brasil, numa proposta de compreensão da realidade diversa desses sujeitos sociais, pensando raça, etnia, gênero, condições econômicas, entre outros fatores. Argumentando que a educação, o emprego e a segurança são alguns dos principais desafios enfrentados pela juventude brasileira, o ICE (2019b) propõe uma atuação instrumentalizada da escola e dos professores, uma vez que a estes caberia o papel de meros facilitadores da aprendizagem dos estudantes, além de proporcioná-los o acesso e a progressão no mundo do trabalho, como já dito anteriormente.

Apesar de indicar que a escola deve oportunizar uma formação integral, que considere as diversas realidades dos estudantes, destacamos o caráter uniformizador e individualizante do modelo, uma vez que o ICE alega que a mobilização de duas tarefas por parte dos docentes seria capaz de promover o pleno desenvolvimento dos adolescentes e jovens a partir da escola: a construção da sua identidade e a elaboração do seu projeto de vida.

Evidenciamos o trecho a seguir, no qual o instituto afirma que na Escola da Escolha é preciso:

Considerar que a arte é um meio privilegiado de expressão e criação para os jovens. Se por um lado as produções artísticas podem ser meios de expressão e transformação de emoções e outros aspectos da vida psíquica e emocional, também envolvem conhecimentos técnicos. O ato criador pode ser vivido pelos adolescentes e jovens como uma possibilidade de elaboração e transformação de sentimentos num processo de catarse que combina conhecimento, técnica, criatividade, curiosidade e afetividade (ICE, 2019b, p. 32).

Enquanto arte-educadora, corroboro com a defesa do ICE sobre a arte ser um campo privilegiado para promover processos de expressão e criação por parte dos/as jovens e crianças. Ademais, a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, como afirma Fischer (1981). É por meio dela que cada ser humano torna-se individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Assim, é possível afirmar que a arte tem um papel fundamental na formação dos indivíduos. Cabe-nos ressaltar que, apesar do exposto pelo ICE (2019b), na Paraíba as escolas

integrais submetidas ao modelo do instituto têm poucos espaços para a vivência e para a produção artística, pois o componente curricular arte encontra pouca relevância no currículo proposto pela SEE, que foca o desenvolvimento da língua portuguesa e da matemática.

Vejamos como isso se materializa a partir da organização de tempos de aula propostos pela matriz curricular em vigor para o ano de 2023 da Ecit, relativamente ao curso técnico em Gastronomia integrado ao ensino médio.

Figura 8 – Matriz Curricular proposta pela SEE

| SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA<br>COMISSÃO EXECUTIVA DE ENSINO INTEGRAL<br>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO<br>EIXO TECNOLÓGICO: TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER<br>CURSO: GASTRONOMIA<br>CARGA HORÁRIA: 800h - DIAS LETIVOS: 203 dias letivos<br>(09 aulas/dia - 50 minutos/aula)<br>PERÍODO DE USO: 2021 - em vigor |   |                          |                                 |           |           |           |             |             |                          |            |            |            |            |            |  |
|---|---|--------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|--------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|--|
|   |   | COMPONENTES CURRICULARES | Carga Horária Semanal (ha)      |           |           |           |             |             | Carga Horária Anual (ha) |            |            |            |            |            |  |
|   |   |                          | 1*                              | 2*        | 3*        | 1*        | 2*          | 3*          | 1*                       | 2*         | 3*         |            |            |            |  |
| Formação Geral  | Linguagens  | Língua Portuguesa        | 5                               | 4         | 3         | 205       | 164         | 123         |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Arte                     | 1                               | 1         | 1         | 41        | 41          | 41          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Educação Física          | 2                               | 2         | 2         | 82        | 82          | 82          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   | Ciências Humanas                                    | História                 | 2                               | 2         | 1         | 82        | 82          | 41          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Geografia                | 2                               | 2         | 1         | 82        | 82          | 41          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Filosofia                | 1                               | 1         | 1         | 41        | 41          | 41          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   | Ciências da Natureza                                | Sociologia               | 1                               | 1         | 1         | 41        | 41          | 41          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Química                  | 2                               | 2         | 2         | 82        | 82          | 82          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Física                   | 2                               | 2         | 2         | 82        | 82          | 82          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   | Matemática  | Biologia                 | 2                               | 2         | 2         | 82        | 82          | 82          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   | Matemática               | 5                               | 4         | 3         | 205       | 164         | 123         |                          |            |            |            |            |            |  |
|   |   |                          | <b>Sub Total Formação Geral</b> | <b>25</b> | <b>23</b> | <b>19</b> | <b>1025</b> | <b>943</b>  | <b>779</b>               |            |            |            |            |            |  |
|   |   |                          | 1° S                            | 2° S      | 3° S      | 4° S      | 5° S        | 6° S        | 1°                       | 2°         | 3°         |            |            |            |  |
| Parte diversificada   | Estudo Orientado                                    |                          | 2                               | 2         | 2         | 1         | 82          | 82          | 40                       | 21         |            |            |            |            |  |
|   | Eletiva   |                          | 2                               | 2         | 2         |           | 82          | 82          | 40                       |            |            |            |            |            |  |
|   | Projeto de vida                                     |                          | 2                               | 2         |           |           | 82          | 82          |                          |            |            |            |            |            |  |
|   | Pós-Médio   |                          |                                 |           |           | 2         | 2           |             |                          |            |            | 40         | 42         |            |  |
|   | Avaliação Semanal                                   |                          | 2                               | 2         | 2         | 1         | 82          | 82          | 40                       | 21         |            |            |            |            |  |
|   | <b>Sub Total Parte Diversificada</b>                |                          | <b>8</b>                        | <b>8</b>  | <b>8</b>  | <b>4</b>  | <b>328</b>  | <b>328</b>  | <b>160</b>               | <b>84</b>  |            |            |            |            |  |
|   |   | <b>Total Base Comum</b>  | <b>33</b>                       | <b>31</b> | <b>27</b> | <b>23</b> | <b>1353</b> | <b>1271</b> | <b>1023</b>              |            |            |            |            |            |  |
|   |   |                          | 1° S                            | 2° S      | 3° S      | 4° S      | 5° S        | 6° S        | 1° S                     | 2° S       | 3° S       | 4° S       | 5° S       | 6° S       |  |
| Formação Básica para o Trabalho   | Língua Estrangeira (Inglês Básico e Instrumental)   |                          | 2                               | 2         | 2         | 2         | 1           | 40          | 42                       | 40         | 42         | 40         | 21         |            |  |
|   | Língua Estrangeira (Espanhol Básico e Instrumental) |                          | 1                               | 1         | 1         | 1         | 1           | 1           | 20                       | 21         | 20         | 21         | 20         | 21         |  |
|   | Informática Básica                                  |                          | 1                               | 1         | 1         | 1         | 1           |             | 20                       | 21         | 20         | 21         | 20         |            |  |
|   | Intervenção Comunitária                             |                          |                                 | 4         |           |           |             |             |                          | 84         |            |            |            |            |  |
|   | Inovação Social e Científica                        |                          |                                 |           |           | 4         |             |             |                          |            |            | 84         |            |            |  |
|   | Empresa Pedagógica                                  |                          |                                 |           |           |           | 4           |             |                          |            |            |            |            | 80         |  |
|   | Higiene e Segurança do Trabalho                     |                          | 2                               |           |           |           |             |             | 40                       |            |            |            |            |            |  |
| <b>Total FBT</b>  |   | <b>6</b>                 | <b>8</b>                        | <b>4</b>  | <b>8</b>  | <b>8</b>  | <b>2</b>    | <b>120</b>  | <b>168</b>               | <b>80</b>  | <b>168</b> | <b>160</b> | <b>42</b>  |            |  |
|   |   |                          | 1° S                            | 2° S      | 3° S      | 4° S      | 5° S        | 6° S        | 1° S                     | 2° S       | 3° S       | 4° S       | 5° S       | 6° S       |  |
| Formação Profissional Específica  | Microbiologia dos Alimentos                         |                          | 2                               |           |           |           |             |             | 40                       |            |            |            |            |            |  |
|   | Boas Práticas de Manipulação e Segurança Alimentar  |                          | 2                               |           |           |           |             |             | 40                       |            |            |            |            |            |  |
|   | História e Cultura da Gastronomia                   |                          | 2                               |           |           |           |             |             | 40                       |            |            |            |            |            |  |
|   | Técnicas de Panificação                             |                          |                                 | 4         |           |           |             |             |                          | 84         |            |            |            |            |  |
|   | Técnicas de Confeitaria                             |                          |                                 |           | 4         |           |             |             |                          |            | 80         |            |            |            |  |
|   | Cozinha Alternativa                                 |                          |                                 |           | 2         |           |             |             |                          |            | 40         |            |            |            |  |
|   | Técnica e Dietética                                 |                          |                                 |           | 2         |           |             |             |                          |            | 40         |            |            |            |  |
|   | Estoque, Almoxxarifado e Custos                     |                          |                                 |           | 2         |           |             |             |                          |            | 40         |            |            |            |  |
|   | Marketing Aplicado a Gastronomia                    |                          |                                 |           |           | 2         |             |             |                          |            |            | 42         |            |            |  |
|   | Técnicas de Cozinha Brasileira                      |                          |                                 |           |           | 2         |             |             |                          |            |            | 42         |            |            |  |
|   | Matérias Primas de Origem Animal e Vegetal          |                          |                                 |           |           | 2         |             |             |                          |            |            | 42         |            |            |  |
|   | Elaboração e Planejamento de Cardápios              |                          |                                 |           |           |           | 2           |             |                          |            |            |            | 40         |            |  |
|   | Planejamento e Organização de Eventos Gastronômicos |                          |                                 |           |           |           | 2           |             |                          |            |            |            | 40         |            |  |
| Técnicas de Cozinha Regional Nordestina   |   |                          |                                 |           |           | 4         |             |             |                          |            |            | 80         |            |            |  |
| Ervas, Especiarias e Molhos   |   |                          |                                 |           |           | 2         |             |             |                          |            |            | 40         |            |            |  |
| <b>TOTAL FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA</b>   |   | <b>6</b>                 | <b>4</b>                        | <b>6</b>  | <b>2</b>  | <b>6</b>  | <b>0</b>    | <b>120</b>  | <b>84</b>                | <b>200</b> | <b>126</b> | <b>200</b> | <b>0</b>   |            |  |
| CH FBT + FP (sem estágio) - CNCT  |   | 12                       | 12                              | 14        | 14        | 18        | 2           | 120         | 84                       | 200        | 126        | 200        | 0          |            |  |
| Atividades de Estágio/TCC   |   |                          |                                 |           |           |           |             | 20          |                          |            |            |            | 420        |            |  |
| <b>CH SEMANAL TOTAL</b>   |   | <b>0</b>                 | <b>0</b>                        | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>    | <b>20</b>   | <b>733</b>               | <b>289</b> | <b>772</b> | <b>374</b> | <b>483</b> | <b>540</b> |  |
| <b>RESUMO</b>   |   |                          |                                 |           |           |           |             |             |                          |            |            |            |            |            |  |
| Formação Geral  |   |                          |                                 |           |           |           |             | 2289        |                          |            |            |            |            |            |  |
| Parte diversificada   |   |                          |                                 |           |           |           |             | 750         |                          |            |            |            |            |            |  |
| Formação Básica para o Trabalho (FBT)   |   |                          |                                 |           |           |           |             | 615         |                          |            |            |            |            |            |  |
| Formação Profissional Específica (FPE)  |   |                          |                                 |           |           |           |             | 608         |                          |            |            |            |            |            |  |
| Formação profissional   |   |                          |                                 |           |           |           |             | 1223        |                          |            |            |            |            |            |  |
| Carga horária total   |   |                          |                                 |           |           |           |             | 4263        |                          |            |            |            |            |            |  |
| Carga horária total + Estágio/TCC   |   |                          |                                 |           |           |           |             | 4803        |                          |            |            |            |            |            |  |

Fonte: Paraíba (2021).

Enquanto língua portuguesa e matemática detêm cinco tempos de aula semanalmente, outros componentes curriculares contam com apenas dois, ou mesmo um único tempo de aula

semanal, a exemplo da arte. Isso fica ainda mais evidente quando percebemos que os componentes apresentados pela SEE para a parte diversificada do currículo (estudo orientado, eletiva, projeto de vida, pós-médio) dispõem de dois tempos de aula semanais, uma carga horária maior que arte, filosofia e sociologia. O ICE (2019b) também propõe em seu material instrucional uma matriz curricular. É possível constatar um movimento similar ao que demonstramos anteriormente a partir da Figura 8 (matriz curricular proposta pela SEE). Contudo, o instituto define seis tempos de aula para língua portuguesa e matemática, assim como sugere a ampliação para cinco tempos de aula para estudo orientado, componente da parte diversificada, mas sem apresentar justificativa para tais escolhas. Esse componente será apresentado pelo ICE no Caderno 7.

Figura 9 – Matriz Curricular proposta pelo ICE

|                                     | ÁREAS DE CONHECIMENTO            | COMPONENTES CURRICULARES            | SÉRIE E CARGA HORÁRIA SEMANAL |    |     | CARGA HORÁRIA ANUAL |
|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|----|-----|---------------------|
|                                     |                                  |                                     | 1º                            | 2º | 3º  | Ano                 |
| <b>Base Nacional Comum</b>          | LINGUAGENS                       | Língua Portuguesa                   | 6                             | 6  | 6   | 720                 |
|                                     |                                  | Língua Estrangeira Moderna - Inglês | 2                             | 2  | 2   | 240                 |
|                                     |                                  | Educação Física                     | 2                             | 2  | 2   | 240                 |
|                                     |                                  | Arte                                | 1                             | 1  | 1   | 120                 |
|                                     | MATEMÁTICA                       | Matemática                          | 6                             | 6  | 6   | 720                 |
|                                     | CIÊNCIAS                         | Física                              | 3                             | 3  | 3   | 360                 |
|                                     |                                  | Química                             | 3                             | 3  | 3   | 360                 |
|                                     |                                  | Biologia                            | 3                             | 3  | 3   | 360                 |
|                                     | CIÊNCIAS HUMANAS                 | História                            | 2                             | 2  | 2   | 240                 |
|                                     |                                  | Geografia                           | 2                             | 2  | 2   | 240                 |
|                                     |                                  | Sociologia                          | 1                             | 1  | 1   | 120                 |
|                                     |                                  | Filosofia                           | 1                             | 1  | 1   | 120                 |
|                                     | <b>Total Base Nacional Comum</b> |                                     |                               | 34 | 34  | 34                  |
| PARTE DIVERSIFICADA                 | Eletivas                         | 2                                   | 2                             | 2  | 240 |                     |
|                                     | Práticas Experimentais           | 2                                   | 2                             | 2  | 240 |                     |
|                                     | Estudo Orientado                 | 5                                   | 5                             | 5  | 600 |                     |
|                                     | Preparação Pós-Médio             | 0                                   | 0                             | 2  | 80  |                     |
|                                     | Projeto de Vida                  | 2                                   | 2                             | 0  | 160 |                     |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                                  |                                     | 11                            | 11 | 11  | 1.320               |
| <b>Total da Carga Horária</b>       |                                  |                                     | 45                            | 45 | 45  | 5.400               |

Fonte: ICE (2019d, p. 61).

Em meio a esse processo de hierarquização de saberes, o instituto indica que em seu entendimento o currículo seria o elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, estabelecendo relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino, com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Para o ICE (2019b), seu modelo proposto se ancora numa pedagogia eficaz, uma vez que associada ao modelo de gestão, é capaz de gerar resultados verificáveis e sustentáveis. Porém, salientamos que a ênfase dada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, a partir do constatado através das figuras 8 e 9 (p. 122 e 124, respectivamente), se alinha a perspectiva de organização curricular que objetiva

a preparação dos/as estudantes para realização de avaliações externas e alcance de resultados tangíveis. Essa cultura de desempenho vem reforçando o discurso de pressão por resultados na educação pública que percebemos ser encenado na Ecit.

O ICE (2019b, p. 38) enfatiza que a Escola da Escolha teria como foco “a formação integral do educando para construção do seu projeto de vida”. Isso seria favorecido pelos seguintes eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI. Segundo o ICE (2019b), a atuação conjunta desses eixos visa possibilitar as condições necessárias para que os discentes atuem de forma autônoma, solidária e competente. Esses três eixos voltarão a ser discutidos nos cadernos do próximo volume (Modelo Pedagógico).

Figura 10 – Eixos Formativos propostos pelo ICE



Fonte: ICE (2019b, p. 38).

Para o ICE (2019b, p. 44), “todo processo civilizatório, ou seja, a inserção das pessoas na sociedade de forma que interajam de acordo com seus princípios, regras e valores, requer educação mediada pelas instituições sociais.” Assim, a educação mediada por instituições sociais teria um papel civilizatório das pessoas, a partir da consideração de que a essas instituições caberia a demanda de educar as pessoas para sua inserção na sociedade, pensando a propagação de conhecimentos e práticas sociais que promovam interações, mas que estejam de acordo com certos princípios, regras e valores. Com base em Antônio Carlos Gomes da Costa, educador que contribuiu com a criação do Modelo da Escola da Escolha, o instituto indica que a educação seria o “exercício de uma influência construtiva e deliberada de um ser humano sobre outro ser humano” (ICE, 2019b, p. 44). Ou seja, de forma intencional, um sujeito deve influenciar o outro na perspectiva de que a escola possa exercer seu papel civilizatório,

conforme indicado pelo instituto. Dessa forma, são propostas mudanças e ações que tenham foco maior na expansão das capacidades individuais, mas sem mobilizar alterações estruturais de aspectos sociais e econômicos em nossa sociedade.

Defendendo que todas as pessoas seriam corresponsáveis pelas formas de convivência e pela construção da sociedade, a corresponsabilidade seria uma premissa essencial do modelo que se traduziria a partir das relações de cooperação na realização de ações e compartilhamento de responsabilidades, que devem ser influenciadas pela vivência da autonomia e da solidariedade (ICE, 2019b, p. 45). Apesar de não estar relacionada à palavra participação, como vimos no Caderno 1, o conceito de corresponsabilidade se faz presente no Caderno 2, desta vez ligado aos valores da autonomia e solidariedade. Inferimos que a escolha do instituto pela utilização da expressão “participação corresponsável” deva-se ao fato de o ICE compreender a participação enquanto ato de realizar atividades numa perspectiva de responsabilização dos sujeitos escolares pelo alcance de resultados mensuráveis e pactuados.

A participação, citada quatro vezes no caderno em questão, é apresentada ou como meio de convivência social, ou como meio de possibilitar o desenvolvimento do protagonismo dos/as estudantes, como podemos identificar a partir dos trechos a seguir:

A adoção dos valores nos quais fundamentar as suas escolhas: à medida que amplia as suas possibilidades de convivência e **participação** social, que inicia a experimentação de novos papéis, cria e estabelece laços e vínculos tanto na esfera pessoal quanto na dimensão produtiva e social, o jovem começa a ampliar sua rede de contatos e a perceber que uma nova maneira de se relacionar com as demandas (escola, namoro, atividades em casa...) passa a ser exigida, porque para cada um dos novos segmentos que passa a fazer parte de sua vida, há um impacto próprio exercido sobre ele (ICE, 2019b, p. 24, grifo nosso).

Formulado (currículo) de maneira que pressuponha e requeira a **participação** ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento, promovendo ações de autêntico Protagonismo (Ecit, 2019b, p. 39, grifo nosso).

No exposto até aqui, a participação proposta pelo instituto se concentra a partir da ideia de realização de demandas, responsabilização dos sujeitos, instrumentalização de suas ações a partir da tutela dos adultos, incluindo-os nas atividades escolares, porém sem efetivo poder decisório. No Caderno 2 também não é evidenciada a democracia ou mesmo a gestão democrática, uma vez que essas expressões não são citadas no caderno em questão.

O Caderno 3, intitulado “Memórias e concepções do Modelo: Educação Inclusiva”, traz como objetivo indicar informações e orientações sobre a Educação Inclusiva, uma vez que esse seria um tema atual e transversal bastante importante para estudantes e professores (ICE, 2019c).

Aqui, quando marcamos nossa posição sobre a questão da deficiência, vale ressaltar que a Escola da Escolha, fortemente baseada no pensamento do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, acredita que a escola deve ser um lugar para todos, e no nosso “todos” cabem todas as formas de se fazer humano: diferenças de cor, credo, de gênero em diferentes perspectivas (relações de gênero, identidades de gênero, expressões de gênero e orientações sexuais), das formas todas de se “ser humano” (ICE, 2019c, p. 5).

O ICE (2019c) defende que, para efetivar o processo de inclusão na escola, é preciso oportunizar a participação das pessoas com deficiência, salientando que o protagonismo teria papel relevante nessa tarefa, uma vez que a partir da participação o sujeito seria capaz de fazer escolhas, tendo em vista as oportunidades que lhe deveriam ser apresentadas não apenas pela escola, mas pela sociedade de forma ampla. Para além disso, ter acesso à escola e ao trabalho seriam condições indispensáveis para a inclusão de todas as pessoas. Segundo o instituto: “Se uma pessoa não tem acesso à educação e ao trabalho, ela não faz parte, fica à margem – tenha ou não uma deficiência” (ICE, 2019c, p. 23). Ao não explicar como essa participação iria se efetivar, bem como ao trazer a ideia de inclusão atrelada à perspectiva de ser produtivo, percebemos mais uma vez que o instituto utiliza a noção de participação circunscrevendo este conceito à realização de demandas, atrelando-o ao exercício do protagonismo individual. Essa defesa é corroborada pelos seguintes trechos retirados do caderno em questão:

Pessoas com deficiência, passa a ser o termo pelo qual estas pessoas se veem representadas na sociedade contemporânea, ou seja, sua identidade é de **participação**, de protagonismo, de sujeito capaz de fazer escolhas frente às oportunidades que se tem como qualquer outro humano (ICE, 2019c, p. 32, grifo nosso).

Para a Escola da Escolha, é neste espaço (Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional, a Ludicidade e a Experimentação) que o estudante tem a oportunidade de desenvolver mais ainda suas potencialidades, através da busca orientada por um profissional especializado, de melhores canais de comunicação ou atuação que favoreçam sua **participação** nas atividades pedagógicas (ICE, 2019c, p. 67-68, grifo nosso).

Mesmo sem anunciar de maneira prática e direta como e quais seriam as condições para a participação nas tomadas de decisão e para a inclusão de todos os sujeitos no cotidiano escolar, o modelo da Escola da Escolha é indicado como “inclusivo desde seu DNA” (ICE, 2019c, p. 68), deixando explícito em seu material instrucional que cabe às escolas e às redes buscarem meios de efetivar o processo de inclusão, já que o modelo pedagógico e de gestão, apoiados nos três eixos formativos (formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI) seriam suficientes para oportunizar o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Reconhecendo a defesa feita pelo instituto acerca da importância da participação, salientamos, porém, que os sujeitos entrevistados indicaram, a partir de suas contribuições, a existência de uma participação que não chegaria de

forma efetiva aos processos de tomada de decisão na escola, encerrando-se em aspectos de colaboração em eventos e ações escolares, o que dialoga com o que temos observado nos cadernos.

Nos jogos, os alunos fazem questão de todo mundo participar. As reuniões, têm quase todos os pais. Tem muito pai para cá. Os passeios. Deixa eu pensar. Eu acredito que é mais isso, né? Porque os eventos, como está todo mundo sempre aqui dentro da escola, quando tem os eventos, sempre vem todo mundo (Aline, funcionária).

Teremos uma ação nessa escola. Vou dar um exemplo da nossa escola, a ExpoEcit. A gente define com os coordenadores de área, mas a gente vai passar para os professores discutir como vai ser e apresentar o que pode melhorar, em que papéis você vai atuar (Juliana, diretora escolar).

Tem participações da família em reuniões bimestrais e reuniões de pais. E quando às vezes, ocorrem eventos das diversas áreas aqui da nossa escola, sim. Às vezes tem participação dos pais, tanto da participação ativamente apresentando, trazendo alguma coisa, como participando, assistindo junto com os alunos (Cristiano, professor de matemática).

Ao utilizar o termo inclusão, numa perspectiva de participação a partir do comprometimento dos sujeitos escolares com a realização de ações para o alcance de resultados, o ICE (2019c) apresenta as características de uma escola inclusiva (ICE, 2019c, p. 70-71), nas quais figuram orientações vagas como “uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais” ou “os ambientes educacionais têm de visar ao processo de ensino-aprendizagem do estudante”.

No Quadro 3, a seguir, temos a apresentação das premissas que sustentam o modelo, sendo elas: o protagonismo, a formação continuada, a excelência em gestão, a corresponsabilidade e a replicabilidade. Vemos o material orientador do ICE indicar pela primeira vez sua proposta de organicidade, pensando atores, espaços e os objetivos de atuação de cada um desses sujeitos. A linguagem escolhida para essa apresentação faz referências ao modo empresarial de gestão mantendo o foco do trabalho desses atores para o alcance de metas, com responsabilidades delimitadas para cada um deles.

Quadro 3 – Premissas da Escola da Escolha

| <b>PÚBLICO</b>    | <b>PREMISSA</b>  | <b>RESULTADOS</b>  |
|-------------------|--|--|
| <b>ESTUDANTES</b> | <b>PROTAGONISMO:</b><br>posiciona o estudante como participe em todas as ações (problemas e soluções) da escola e construtor do seu Projeto de Vida. | Estudantes comprometidos com a continuidade de sua formação acadêmica.<br><br>Todos os estudantes com Projeto de Vida em elaboração. |
| <b>EDUCADORES</b> | <b>FORMAÇÃO CONTINUADA:</b><br>educadores comprometidos com processos de autodesenvolvimento   | Todos os educadores qualificados para o desenvolvimento de uma prática docente comprometida  |

|                      |  |   |
|----------------------|--|---|
|                      | permanente. Os Quatro Pilares da Educação orientando práticas pedagógicas do projeto escolar.  | com o projeto pedagógico da escola e alinhada com os princípios educativos do Modelo.   |
| <b>GESTORES</b>      | <b>EXCELÊNCIA EM GESTÃO:</b><br>escola com foco nos objetivos e resultados pactuados, utilizando as ferramentas de gestão e fortemente orientada pela Pedagogia da Presença e Educação pelo trabalho.                    | Gestão eficaz focada em resultados pactuados.<br><br>Melhoria nos resultados de Avaliações Externas.  |
| <b>COMUNIDADE</b>    | <b>CORRESPONSABILIDADE:</b><br>todas as entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do Ensino.  | Crescente participação dos pais e responsáveis nos projetos da escola e elevação da responsabilidade pelos estudos de seus filhos.<br><br>Crescente adesão e apoio de parceiros e da comunidade aos projetos da escola. |
| <b>PODER PÚBLICO</b> | <b>REPLICABILIDADE:</b><br>todas as ações planejadas e desenvolvidas na escola devem se mostrar viáveis sob o ponto de vista pedagógico, temporal e econômico. É condição fundamental para um experimento ganhar escala. | Adoção de práticas de êxito para a expansão.  |

Fonte: ICE (2019c, p. 72).

A premissa protagonismo está ligada à atuação dos/as estudantes que são apresentados como partícipes das ações escolares e enquanto construtores de seus projetos de vida. Inferimos que ao estudante é cabível o papel de solucionador de problemas, como defendido por Antônio Carlos Gomes da Costa e apresentado no Caderno 1: “Deixar de ver os jovens como problema e passar a vê-los como parte da solução é outro exemplo importante de mudança paradigmática” (ICE, 2019a, p. 38). Isso acontece numa evidente perspectiva de responsabilização do estudante, independentemente das condições que lhe são dadas, relegando-o à atuações que nem sempre são de sua responsabilidade. Essa perspectiva corrobora com o viés de participação proposto pelo instituto em seu material, que se encerra na responsabilização dos sujeitos pelo alcance de resultados.

Para o ICE (2019c), a premissa excelência em gestão se relaciona à atuação do corpo diretivo, em especial do diretor escolar, que deve estar focada em resultados. Já o corpo docente é apresentado na premissa de formação continuada, sob a defesa de que deve estar comprometido e alinhado com o modelo proposto pelo instituto. A família e os possíveis

parceiros fazem parte da premissa da corresponsabilidade e devem estar em posição de crescente participação junto à escola. No entanto, o instituto não traz elementos que evidenciem como ou quando essa participação deva acontecer, como já identificamos em outros cadernos. A expressão “pais e responsáveis”, utilizada pelo ICE ao longo dos cadernos, negligencia a notória e massiva atuação das mulheres no acompanhamento de seus filhos e filhas nas instituições de ensino e nas demais atividades de cuidado às crianças e aos adolescentes no Brasil.

A ação definida para a premissa replicabilidade seria relacionada ao poder público, porém, ao instituir o resultado esperado para ela, há o foco nas ações da própria equipe escolar. O poder público não é citado como apoiador ou mesmo fomentador das condições básicas para o funcionamento das escolas, mas sim como agente que deve adotar práticas de êxito para expansão do modelo, sem mencionar quais seriam essas práticas. Assim, o instituto demonstra sua compreensão acerca da incapacidade do Estado em criar e executar políticas educacionais, bem como tenta desconsiderar ou inviabilizar produções e atuações das escolas e dos/as docentes nesse processo, posicionando-se como parceiros aptos a comprometer-se com o modelo.

Essa visão dialoga com a perspectiva do gerencialismo aplicado à gestão pública da educação, como suscitado por Adrião (2001), na qual existe um processo de redefinição do papel do Estado, que passa de provedor de políticas públicas à condição de indutor delas, uma espécie de *promoter* à caça de patrocinadores. Também nos chama a atenção o alinhamento desse fato à noção de Estado empresarial, com forte influência das ideias de mercado, com o foco em resultados tangíveis, conforme mencionado por Peroni, Caetano e Valim (2021).

Esse terceiro e último caderno, pertencente ao volume que trata das memórias e concepção do modelo, assim como o Caderno 2, também não faz menção à democracia ou à gestão democrática. Do mesmo modo, a exemplo dos cadernos 1 e 2, o ICE (2019c) fez uma defesa da participação a partir da responsabilização dos sujeitos pela realização de ações e atividades cotidianas escolares. Essas ausências e a instrumentalização da participação, dialogam com a defesa que Fernanda, coordenadora pedagógica da Ecit, faz sobre a democracia, que para ela, é construída com participação, mas de forma responsável: “A democracia de você poder falar, de você escutar, de você dar sua opinião, de você pegar uma ação e desenvolver na escola. [...] É você ter seu livre-arbítrio, mas que você tenha ela com responsabilidade.”

Concordamos com Peroni (2021) que a concentração do poder nas mãos de atores externos às comunidades escolares tem corroborado para o enfraquecimento da gestão democrática, num processo crescente da mercantilização da educação. Na tentativa de controlar

a atuação dos sujeitos, as orientações dos Cadernos da Escola da Escolha parecem buscar a inviabilização de uma participação efetiva das comunidades escolares nas tomadas de decisão. Contudo, concordamos com Laclau e Mouffe (2015) ao afirmarem que a hegemonia pretendida em todas as políticas acaba sendo sempre contingente e provisória. Da mesma forma, não devemos considerar que os indivíduos no interior das escolas estejam somente sujeitos às políticas, uma vez que também as encenam ativamente. Destacamos que temos verificado um tipo específico de participação que existe sob tutela e voltada à realização de demandas que seriam relevantes para o alcance de resultados. No entanto, essa percepção ainda carece de maiores evidências que buscaremos a partir da análise dos cadernos seguintes. Passaremos à próxima seção, mantendo o foco na compreensão sobre o proposto pelo ICE enquanto concepção de democracia e em como ele apresenta a gestão democrática.

## **5.2 Cadernos sobre o Modelo Pedagógico**

O volume “Modelo Pedagógico” é composto por três cadernos. O primeiro deles é o Caderno 4, que trata sobre a concepção do modelo, já o Caderno 5 apresenta os princípios educativos que norteiam o fazer pedagógico, enquanto o Caderno 6 volta aos eixos formativos, dessa vez apresentando de forma mais detalhada como, na perspectiva do instituto, esses três eixos iriam sustentar seu modelo pedagógico.

O Caderno intitulado “Modelo Pedagógico: Concepção do modelo pedagógico”, é o quarto caderno e inicia a série de três sobre o modelo pedagógico da Escola da Escolha, trazendo a indicação do marco lógico da concepção do modelo pedagógico, seus fundamentos, sua relação de imbricamento para com o modelo de gestão, bem como os mecanismos de operação do currículo a partir das perspectivas teórico-conceituais e metodológicas adotadas pelo modelo do ICE.

Tomando por justificativa para criação do seu modelo pedagógico o artigo 2º da LDB e o artigo 3º da Constituição Federal de 1988, o ICE indica que “em tese não estaria criando nenhuma inovação, mas agregando poesia e lirismo no texto frio da lei e, mais que isso, assegurando o seu efetivo cumprimento” (ICE, 2019d, p. 19). É evidente que, para o instituto, a efetivação dos artigos citados anteriormente depende simplesmente do alinhamento das escolas e dos professores às orientações contidas em seu material instrucional. Aqui, chamamos a atenção dois pontos interessantes. O primeiro deles é a pretensa distinção entre os que pensam a política e aqueles que a concretizam no interior das escolas, como se na arena da prática os sujeitos fossem meramente implementadores e objetos das políticas, mas não atores que atuam no processo de reinterpretação e tradução das políticas propostas (Ball; Maguire;

Braun, 2021). O segundo ponto se refere à necessidade de compreensão da performatividade, uma vez que, apelando para pronunciamentos grandiloquentes, atuam na perspectiva de naturalizar discursos de controle, como defende Ball (2010).

Em se tratando de sua base política e filosófica, são apresentados os seguintes documentos basilares: o texto Paradigma do Desenvolvimento Humano, do economista indiano Amartya Sen; Códigos da Modernidade, concebido por Bernardo Toro; e Mega-Habilidades, de Dorothy Rich. Isso de forma bastante apressada e sem aprofundamento. São mencionados fragmentos dos textos citados anteriormente, que possuem construção discursiva na perspectiva de apresentar uma espécie de manual básico com objetivos, competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos estudantes a partir da atuação dos professores nas escolas submetidas ao modelo pedagógico do ICE, uma vez que para o instituto a tarefa fundamental da escola seria formar:

- **Pessoas autônomas**, capazes de avaliar e decidir baseados em suas crenças, conhecimentos, valores e interesses;
- **Cidadãos solidários**, capazes de se reconhecerem como parte da solução dos problemas reais;
- (Futuros) **profissionais competentes**, capazes de definir o que desejam para a sua vida, de projetar seus sonhos em forma de ações e de executá-las; capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e de reconhecer as necessidades de aquisição de habilidades específicas requeridas para a execução do seu projeto de vida (ICE, 2019d, p. 21, grifo nosso).

A propósito dessa tarefa fundamental defendida pelo ICE (2019d), Fernanda salienta que:

Para que... que a gente faça, fugindo um pouco desses instrumentos, como é que se diz? E recaia lá no **projeto de vida** do aluno. Que ele saia daqui um aluno **autônomo, solidário e competente**. Não é isso? Com os eixos. Os eixos são três eixos. Acho que é ali que eu estou. São os três eixos. Educação do século XXI... (Fernanda, coordenadora pedagógica).

A partir do enunciado pela coordenadora pedagógica da Ecit, vemos a materialização do proposto pelo ICE para a formação de pessoas autônomas, solidárias e profissionais competentes. Isso nos leva a inferir que o modelo atua instrumentalizando discursos, com a perspectiva de indicar o sucesso de suas práticas, buscando consolidar e centralizar esses discursos, imprimindo sua hegemonia enquanto política para a educação pública. Ademais, percebemos a presença de um processo de subjetivação das ideias neoliberais, atuando enquanto uma racionalidade (Dardot; Laval, 2016).

Com a tarefa descrita no parágrafo anterior de formar pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, o ICE, a partir da experiência com o Ginásio Pernambucano, afirma que solidificou o modelo pedagógico depois de um processo composto

por três momentos, sendo o primeiro deles a concepção do projeto escolar, seguido pela concepção do currículo e a definição das estratégias como terceiro passo a ser seguido, sendo incorreto tê-la como etapa inicial do processo. Argumentando que, diferentemente das políticas públicas instituídas no Brasil, onde primeiramente se define o tempo de permanência (estratégia) de estudantes e professores na escola, o ICE afirma que investiu em conceber um projeto escolar e um currículo.

Segundo o instituto, o aumento da permanência iria ampliar a convivência entre estudantes e professores, facilitando o cumprimento dos princípios educativos, bem como daria condições para o nivelamento das aprendizagens em língua portuguesa e matemática, oportunizando o alcance das metas relacionadas às avaliações externas, já que, segundo o material: “Aqui fica claro que o aumento do tempo de permanência foi uma das estratégias para operar o currículo do Projeto Escolar inovador” (ICE, 2019d, p. 37).

Salientamos que a Lei Estadual n. 11.100 de 2018, que define a ampliação da carga horária de permanência de estudantes e professores a partir da criação das escolas integrais na Paraíba, faz um movimento parecido com o dos cadernos da Escola da Escolha, uma vez que ambos defendem a ampliação da carga horária, mas sem apresentar mecanismos que gerem as reais condições para essa ampliação de tempo. Seria necessário, por exemplo, o investimento para a garantia de uma infraestrutura adequada para as escolas, assim como a contratação de profissionais da educação, psicólogos e assistentes sociais, além da estruturação de políticas que fossem capazes de oportunizar a entrada e a permanência das juventudes periféricas e em condição de vulnerabilidade social.

Questões relacionadas a essas ausências foram questionadas pelas comunidades escolares, tendo sido divulgadas em portais de notícias<sup>5</sup>. Ademais, Chagas *et. al* (2024) afirmam que, diante da pesquisa realizada em uma escola integral paraibana, percebeu-se que a precariedade da infraestrutura aliada à falta de condições físicas e materiais vivenciadas pela comunidade escolar apresentam-se enquanto condicionantes que limitam ou mesmo impedem o desenvolvimento de uma educação integral e em tempo integral.

Com base no argumento de que seria tarefa da escola criar processos educativos que assegurem ao estudante as condições para que ele construa seu projeto de vida, tendo como suporte os princípios educativos e os eixos formativos propostos pelo modelo, o ICE nos apresenta a seguinte figura para representar a organicidade de seu modelo:

---

<sup>5</sup>Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>  
Acesso em: 30 abr. 2024.

Figura 11 – “Concha” da Escola da Escolha



Fonte: ICE (2019d, p. 40).

Além de ser o elemento central para o Modelo da Escola da Escolha, conforme ilustrado na Figura 11, o projeto de vida é definido pelo ICE como uma das metodologias de êxito desenvolvidas pelo instituto a partir da experiência com o Ginásio Pernambucano. A partir da figura acima vemos o jovem e seu projeto de vida amparados pelos eixos formativos que constituem o modelo pedagógico que, por sua vez, está ancorado no modelo de gestão (TGE). As metodologias de êxito seriam uma das inovações propostas pelo ICE, já que também fazem parte dessas inovações as práticas educativas, os espaços educativos e a gestão do ensino e da aprendizagem, como demonstrado na Figura 12.

Figura 12 – “Inovações” do Modelo da Escola da Escolha



Fonte: ICE (2019d, p. 57).

Projeto de vida também é apresentado como um componente da base diversificada do modelo a partir da matriz curricular evidenciada pelo ICE (2019d, p. 61). Cabe-nos ressaltar

que na referida matriz o componente projeto de vida teria o dobro da carga horária de componentes da base nacional comum curricular como arte, filosofia e sociologia. Esse fato indica a importância conferida ao componente criado pelo instituto, ao passo que, como já dito anteriormente, as escolhas levam-nos a inferir a existência de um processo de hierarquização dos componentes curriculares e conseqüentemente dos saberes. Achamos conveniente destacar que projeto de vida vai surgir nacionalmente no texto do novo ensino médio<sup>6</sup> (Lei Federal n. 13.415/2017) como proposta para todas as escolas do país. Não é à toa que o caderno quatro encerra a apresentação sobre a concepção do modelo pedagógico com a seguinte defesa:

No Ensino Médio, a elaboração do **projeto de vida** dos jovens se constitui como a tarefa mais importante do Projeto Escolar porque ela representa a efetivação dos processos educativos postos a serviço do estudante. Jovens concluintes do Ensino Médio com seus Projetos de Vida elaborados de acordo com as suas escolhas e decisões conscientes, refletem a efetividade de um currículo cujos processos asseguraram práticas pedagógicas orientadas pelos **Eixos Formativos** e um projeto escolar plenamente conduzido pelos **Princípios Educativos**. Nessa escola, uma visão foi realizada e seguramente uma geração **autônoma, solidária e competente** se apresentará à sociedade com grandes condições de fazer muita coisa bacana (ICE, 2019d, p. 63, grifo nosso).

Escolhemos destacar na citação acima algumas palavras/expressões que foram chave para a compreensão da concepção da proposta pedagógica do ICE, uma vez que percebemos sua utilização de forma exaustiva ao longo dos cadernos da escola da escolha (ICE, 2019). Percebemos também, que ao tratar do processo de concepção do modelo, ao longo do caderno quatro, o instituto optou por não defender a gestão democrática da escola pública, e sim por apresentar a gestão aos moldes da iniciativa privada, com forte ênfase no alcance de metas e sem maiores detalhamentos sobre seu modelo de gestão. Nas duas vezes em que menciona o vocábulo democracia, não faz aprofundamento de sentidos do termo, apresentando uma utilização difusa, de forma acessória, sempre relacionando o termo à ideia de produtividade e de mercado.

A criação de expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a **democracia** para se tornar mais legítima, que influencie a economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana (ICE, 2019d, p. 18). Saber associar-se, trabalhar e produzir em equipe são capacidades estratégicas para a produtividade e fundamentais para a **democracia** (ICE 2019d, p. 25, grifo nosso).

Seguindo o padrão já verificado no volume anterior, a expressão gestão democrática não é mencionada no Caderno 4, enquanto o termo participação é citado em três oportunidades.

---

<sup>6</sup>Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 3 maio 2024.

Em uma delas, a participação é atrelada à ideia de produtividade, enquanto nas duas outras se relacionam à realização de atividades, conforme pode ser constatado nas citações a seguir.

O segundo documento, Códigos da Modernidade, foi concebido pelo filósofo José Bernardo Toro e trata das competências e capacidades mínimas para **participação** produtiva do ser humano no Século XXI.” (ICE, 2019d, p. 16)

No documento Bases para a Formulação da Proposta: O Ginásio Pernambucano no Século XXI essas mudanças estavam declaradas na sua concepção sustentadora ao caracterizar, entre outros pontos: - Corpo discente: a. Principal foco de resultados; b. Seus deveres; **Participação** em trabalhos comunitários (ICE, 2019d, p. 20).

É um período de vida caracterizado por um maior nível de independência e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, o que favorece o interesse e **participação** nas práticas e vivências em Protagonismo (ICE, 2019d, p. 54).

O Caderno 5 tem como objetivo apresentar os princípios educativos que dão fundamento ao modelo (ICE, 2019e). Esses princípios são: o protagonismo; os quatro pilares da educação; a pedagogia da presença e a educação interdimensional. São mencionados outros dois princípios – a experimentação e a ludicidade –, mas ambos não são apresentados no caderno em questão, uma vez que seriam relevantes para os anos iniciais do ensino fundamental e não para o ensino médio. Sob o ponto de vista de uma formação que se propõe a ser integral, essa escolha é um contrassenso, já que a exclusão aponta para a percepção da importância da experimentação e da ludicidade na formação apenas das crianças, mas não na formação dos adolescentes e jovens. Algo semelhante acontece com a proposta da Base Nacional Comum Curricular que para a Educação infantil defende a ideia de direitos de aprendizagem, ao passo que esses são omitidos para as etapas seguintes da educação básica.

Protagonismo é o primeiro princípio educativo apresentado pelo ICE. Para o instituto, protagonismo seria não só uma premissa dos planos de ação defendidos pelo modelo, mas também um princípio educativo, uma metodologia de êxito e uma prática educativa no modelo pedagógico. Seriam “os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam” (ICE; 2019e, p. 6). Citando Costa (1997), acessamos a repetição de uma ideia já defendida nos cadernos 1 e 4 que enfatiza o protagonismo como a participação dos estudantes atuando como parte da solução e não apenas do problema, em situações reais, seja na escola, na comunidade, ou na vida social mais ampla.

O ICE advoga que o papel de um educador diante de um protagonista seria:

Ajudá-lo a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela; Empenhar-se para que ele não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo; Favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo; Zelar permanentemente para que a iniciativa dele seja compreendida e aceita pelos outros e pelos adultos; Colaborar como seu apoiador e incentivador (ICE, 2019e, p. 6).

Destarte, enfatizamos que ao escolher o termo educador, o ICE estaria se referindo a todos os sujeitos que atuam na escola, considerando que no Caderno 4 (ICE, 2019d) define que na escola todos são educadores e devem inspirar e educar pelo exemplo, mesmo que nem todos sejam professores de formação. Dito isto, na citação sobre o papel do educador diante de um protagonista, identificamos orientações que são incoerentes ou mesmo impossíveis de se concretizar. A exemplo disso, citamos a orientação que trata do zelo permanente para que as iniciativas do estudante, aqui denominado protagonista, sejam não apenas reconhecidas por todos na escola, mas também aceitas.

Essa proposta é algo que vai na perspectiva de conciliação e de alcance de um consenso social absoluto que, na verdade, apenas seria obtido a partir do silenciamento de vozes dissonantes e do apagamento das diferenças (Mouffe, 2003). Defendemos que mobilizações democráticas se baseiam na expressão das diferenças. Assim, percebemos a constante busca pela adequação às exigências da ordem produtiva predominante, em que a educação, as escolas, e, conseqüentemente, professores e estudantes, muitas vezes demandam por um consenso inalcançável, o que não aborda adequadamente os conflitos originados pela diversidade de demandas sociais de um ambiente coletivo como a escola.

Além disso, as orientações propõem uma perspectiva de ampliação das responsabilidades do professor, bem como sustentam a necessidade de atuação desse profissional como um facilitador, ou mesmo um tutor, cabendo aos estudantes a vivência de um protagonismo sob tutela, o que contribui para a descaracterização e precarização da atuação profissional de um docente. Enfatizamos que a instrumentalização de espaços de participação que vão na perspectiva de tutela podem, na verdade, consolidar a construção de uma sociedade cada vez mais docilizada, no sentido de fabricar sujeitos que são meros “resolvedores de problemas” e cada vez menos problematizadores de sua realidade. A partir da atuação das escolas e dos professores, o ICE (2019e) propõe uma ideia de protagonismo em que a participação se resume à resolução de problemas e o ato de educar se limita ao desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades, numa visão reducionista e instrumentalizada de conceitos como os de protagonismo, de participação e de educação.

Os quatro pilares da educação são apresentados no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como Relatório Delors, tendo sido elaborado como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1996. Os quatro pilares seriam: saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser. Esse documento é fruto do impacto causado nas políticas educacionais motivadas pelas transformações mundiais ocorridas no fim do século XX e início do século XXI. Elas foram impulsionadas por pressupostos neoliberais e

neoconservadores já mencionados na introdução deste estudo (p. 26).

Desta forma, é mister salientar que, sendo fruto de políticas neoliberais e neoconservadoras, os quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors apresentam viés impregnado de subjetividade, com exacerbado individualismo, retirando da aprendizagem a ideia de conteúdo, reduzindo-a à transmissão de informações, defendendo a construção de um saber imediatista e utilitário, além de reforçar a proposta de sujeito flexível, moldável e adaptável ao mercado. Para o ICE (2019e), a metáfora anunciada no título do relatório, a de que cada pessoa traz em si um tesouro a descobrir desde que submetida a um processo educativo, seria efetivada a partir da compreensão dos quatro pilares.

A pedagogia da presença é o terceiro princípio educativo proposto pelo modelo que advém da experiência de Costa (1997), em seu livro “Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro”. O texto do autor em questão reflete sua vivência como professor junto a unidades de socioeducação dedicadas ao trabalho de “ressocialização” de adolescentes em situação de privação de liberdade. O seu livro, também denominado “Introdução ao Trabalho Socio-Educativo Junto a Adolescentes em Dificuldade”, logo em sua introdução, defende que a pedagogia da presença seria a apresentação de fases e etapas de um modelo de relação de ajuda a adolescentes. Já o ICE (2019e) define que a pedagogia da presença, sendo tarefa de todas as pessoas envolvidas em uma instituição dedicada à educação, “é exercício ativo de atenção, de diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio” (ICE, 2019e, p. 27).

Por entender que a pedagogia da presença seria a prática do diálogo, o ICE (2019e) propõe a criação de espaços de escuta ativa e respeitosa sobre o outro, na ideia de abrir possibilidades do desenvolvimento da relação de ajuda, como pontuado por Costa (1997). Apesar de reconhecermos a importância da defesa da existência de relações mais afetuosas e respeitosas nos ambientes escolares, chamamos a atenção para a armadilha colocada pelo instituto, ao propor a pedagogia da presença como princípio educativo de seu modelo. Aqui, vemos a defesa que ele faz da atuação do docente que extrapolam limites éticos impostos pela sua profissão. Ao argumentar que “o método da Pedagogia da Presença nada tem de misterioso, portanto: consiste na escuta atenta e cuidadosa, na observação ampla de tudo o que acontece, a cada momento, num movimento de descoberta” e que deva extrapolar as salas de aula, o ICE (2019e, p. 34) estaria aproximando a atuação do professor a de um tutor, de um guardião, de um aconselhador, de um mero facilitador, ou mesmo de um psicólogo. Essa defesa só aprofunda questões já descritas anteriormente e que se relacionam à precarização da docência, com a necessidade de estabelecimento para os estudantes de um protagonismo tutelado a partir da participação vigiada e, sem dúvidas, da preparação de jovens moldados ao mercado, que sejam

flexíveis, resilientes e empreendedores.

Vemos o quarto princípio educativo, a educação interdimensional, como aquela deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa em um amplo espectro: espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Ele é apresentado a partir dos estudos de Antonio Carlos Gomes da Costa para a primeira escola da escolha: o Ginásio Pernambucano. Para o ICE (2019e), a educação interdimensional alinhada à pedagogia da presença, aos quatro pilares da educação e ao protagonismo propõe a mudança de foco da prática pedagógica escolar, saindo das deficiências e fracassos, passando para as novas possibilidades e condições de aprendizagem que precisam ser proporcionadas pela equipe escolar aos estudantes. Ora, se em nenhum momento são garantidas ou mesmo defendidas pelo modelo condições mínimas de infraestrutura e materiais didáticos/pedagógicos para as equipes escolares, o instituto está, mais uma vez, assim como define para os estudantes, indicando que a equipe seja parte da solução e não do problema. Em outras palavras, vemos um processo de responsabilização das comunidades escolares, já que, convenientemente, para o ICE, seu modelo, por si só, seria eficaz e eficiente.

Os eixos formativos expostos pelo Caderno 6, segundo o ICE (2019f) devem estar alinhados aos princípios educativos que elencamos anteriormente. Conforme apresentamos anteriormente, os eixos formativos são: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação das competências para o século XXI. Esses eixos também fazem parte da organicidade do Modelo da Escola da Escolha, representado por sua “concha” (Figura 11, p. 137). Aos eixos formativos caberia a função de criar condições para a construção do projeto de vida dos estudantes, num processo de organicidade e de materialização nas práticas pedagógicas:

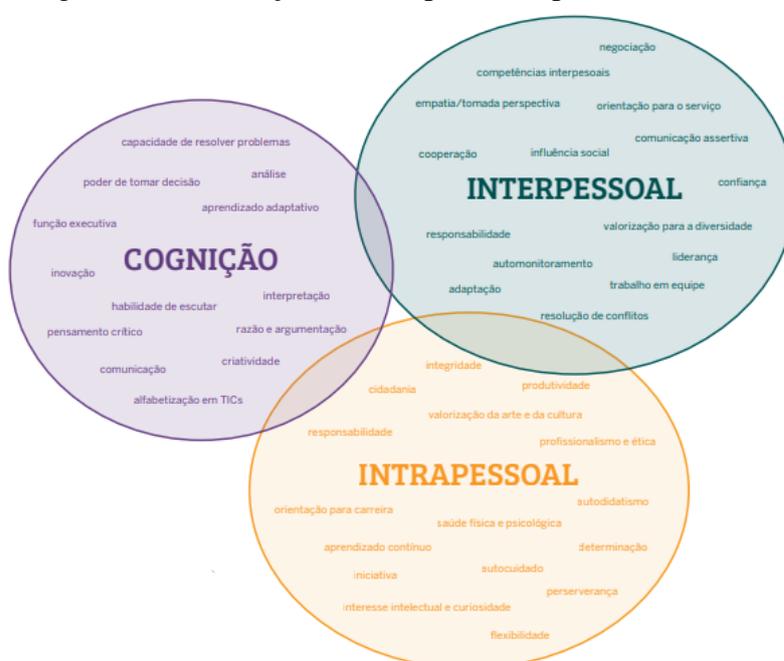
Os Eixos Formativos, alinhados aos Princípios Educativos, orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar (ICE, 2019f, p. 6).

Segundo o ICE (2019f, p. 9), a formação acadêmica de excelência se traduz enquanto “meios para o desenvolvimento de capacidades pelos estudantes que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos”, com foco na língua portuguesa e na matemática, uma vez que esses são os únicos componentes curriculares citados no caderno em questão. A formação para vida é exposta a partir da necessidade do desenvolvimento moral e de determinados valores, bem como de competências e habilidades de nível social e emocional por parte dos estudantes, na perspectiva de esses estarem melhor preparados para a vida social

e serem mais produtivos. Salientamos que a proposta do instituto para esses dois eixos se ancora na preparação dos estudantes, principalmente para estarem moldados ao mercado, numa perspectiva de sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Na mesma direção, ao tratar sobre a formação das competências para o século XXI, o ICE nos apresenta um conjunto de competências agrupadas em três domínios distintos (Figura 13), apresentando-os como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, tendo sido reunidos a partir de um estudo do ano de 2012 do *National Research Council*, uma organização não-governamental norte-americana composta por educadores, psicólogos e economistas (National Research Council, 2012).

Figura 13 – Formação de Competências para o século XXI



Fonte: ICE (2019e, p. 50).

Neste ponto frisamos as seguintes competências que se repetem em níveis distintos: responsabilidade e resolução de conflitos/ capacidade de resolver conflitos. Além dessas, também destacamos as competências a seguir: flexibilidade, adaptação, produtividade, inovação, perseverança e automonitoramento. Nessa perspectiva, é possível traçar paralelos com o conceito de sujeito neoliberal apresentado por Dardot e Laval (2016). Para esses autores, o sujeito neoliberal deve internalizar os valores e práticas do neoliberalismo, que atuam na orientação de suas ações para potencializar os interesses individuais e o sucesso do sujeito no mercado. As competências que frisamos no início deste parágrafo atuam justamente nessa orientação das ações, na tentativa de moldar o estudante para a competição, individualização e mercantilização das relações. Nessa busca por internalização de valores e práticas neoliberais,

o modelo faz uso da instrumentalização das ações de docentes para alcançar seu objetivo. Por isso, as orientações dos Cadernos da Escola da Escolha possuem caráter instrucional e instrumentalizador, já que também atuam na tentativa de moldar as ações dos e das docentes.

Ademais, defendendo o conceito de *accountability* pessoal enquanto capacidade de “trazer a responsabilidade para si e gerar respostas com resultados”, o ICE (2019f, p. 57) torna cada vez mais evidente seu alinhamento ao neoliberalismo, pontuando que a partir do desenvolvimento da *accountability* pessoal, os estudantes,

[...] no âmbito produtivo, se tornam pessoas que não têm o hábito de dar desculpas e explicações, mas aquelas que entregam resultados com os quais se comprometem; não responsabilizam os outros nem as circunstâncias pelas suas falhas ou insucessos, mas, ao contrário, reconhecem e assumem sem dificuldade; são exigentes consigo mesmo em níveis adequados e menos tolerantes com baixos níveis de responsabilidade e comprometimento daqueles com quem convive nos diversos âmbitos de sua vida; demonstram atributos adicionais associados à produção de alta qualidade, incluindo atuação de forma positiva e ética, gerenciamento do tempo e projetos de maneira eficiente e eficaz, entre outros (ICE, 2019f, p. 57).

Esse sexto e último caderno que trata do modelo pedagógico traz uma apresentação veemente na defesa da ideia de que protagonista seria aquela pessoa que se responsabiliza pelo que faz. Diante dessa construção discursiva, as ausências reveladas no modelo pedagógico, em se tratando da gestão democrática e da democracia, acabam se tornando evidentes. Ao longo dos cadernos sobre o modelo pedagógico, os momentos em que o instituto defendeu processos de participação foram sempre com viés de tutela, numa perspectiva de participação vigiada ou mesmo concedida, e não como espaços genuínos de criação de uma cultura democrática.

Assim, escolhemos, a partir daqui, utilizar a expressão participação tutelada, na ideia de pôr em cena o tipo específico de participação que vemos proposta pelo ICE a partir de seus cadernos, em que os atores que estão na escola são incentivados a participar ativamente na resolução de problemas, sendo parte das soluções, como indica Costa (1997). Salientamos que nos acostamos à definição de participação proposta por Laclau e Mouffe (2015), para quem a participação acontece quando as pessoas atuam ativamente na construção de significados políticos e na articulação de demandas e em processos decisórios. O exposto até o momento tem reforçado a importância de compreendermos o modelo da escola de escolha, uma vez que isso nos auxiliará a analisar como a Tecnologia de Gestão Educacional concebe a democracia e a gestão democrática.

### **5.3 Cadernos sobre as Inovações em Conteúdo, Método e Gestão**

Em seu terceiro volume, sob título de Inovações em Conteúdo Método e Gestão, o ICE

reúne quatro cadernos que se propõem a apresentar o que nomeiam de metodologias de êxito, discriminam o que entendem sobre espaços educativos, elencam rotinas e práticas educativas que consideram indispensáveis ao seu modelo, bem como trazem questões relacionadas à gestão do ensino e da aprendizagem.

Logo após apresentar seu alinhamento à BNCC que, na época da publicação dos cadernos da Escola da Escolha, havia sido recentemente aprovada, o ICE (2019g) define suas metodologias de êxito como componentes curriculares da parte diversificada de sua matriz curricular, propagandeando que esses componentes teriam o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais. Tais componentes são: projeto de vida, eletiva, estudo orientado, pós-médio e práticas experimentais. Como mencionado anteriormente, essas metodologias de êxito foram transformadas em componentes curriculares a partir da matriz curricular proposta pelo ICE, levando em consideração a experiência do Ginásio Pernambucano.

Reiteramos que esses “novos” componentes curriculares têm o dobro da carga horária de componentes da BNCC, como arte, filosofia e sociologia. Essa ênfase é dada para dar conta de evidenciar o quanto o instituto em questão vem mobilizando políticas educacionais que dispõem de um alcance cada vez maior. Para Rodrigues, Rodrigues Araújo Costa e Silva Rodrigues (2024), a atuação de projeto de vida enquanto componente curricular vem colaborando na intensificação das desigualdades, uma vez que para sua inclusão na matriz curricular das escolas, foi necessária a redução de carga horária de outros componentes curriculares que compõem a BNCC.

Projeto de vida, enquanto elemento central do modelo na defesa do ICE, aparece como componente curricular na 1ª e 2ª séries do ensino médio. Seu objetivo é, nas palavras do instituto, “transformar sonho em realidade” (ICE, 2019g, p. 21), uma vez que seria papel da escola e dos professores apoiar o estudante na construção do plano de ação do referido componente curricular. Aos docentes escolhidos para atuar nesse componente são disponibilizados conjuntos de 40 (quarenta) aulas estruturadas para cada uma das séries. Ao fim da 2ª série, o estudante deve ter elaborado seu plano de ação de projeto de vida, conforme modelo disponibilizado pelo ICE.

Figura 14 – Estrutura das aulas de projeto de vida  
**REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS AULAS DE  
 PROJETO DE VIDA NOS DOIS ANOS DO ENSINO MÉDIO**



Fonte: ICE (2019g, p. 22).

Percebemos que projeto de vida, para o Modelo da Escola da Escolha, atua enquanto um ponto nodal, articulando diversas demandas e interesses divergentes, na proposta de consolidar discursos que sejam capazes de unir diferentes lutas em torno de um projeto político. Ele tem sido utilizado estrategicamente para a construção de uma hegemonia, já que permite a formação de uma identidade coletiva, apresentando-se enquanto prática articulatória capaz de, mesmo que temporariamente e precariamente, transformar o particular em universal. O discurso em torno desse elemento do modelo tem sido recorrentemente utilizado nos Cadernos da Escola da Escolha como central para o entendimento acerca de sua proposta.

O componente curricular criado pelo ICE e intitulado pós-médio é proposto na perspectiva de continuação do que seria o componente projeto de vida. Contudo, para pós-médio não há aulas definidas pelo ICE, sendo apresentadas orientações sobre como conduzir, de forma geral, os encontros com os estudantes. As orientações incentivam a organização de aulões preparatórios para o Enem, bem como incluem temas como a inserção no mundo do trabalho e atuação produtiva, carreira militar e educação empreendedora. Para o ICE (2019g), pós-médio é um espaço para os estudantes avaliarem seu plano de ação de projeto de vida, analisando quais ferramentas poderão ajudá-los no alcance de seus sonhos. Tanto na

apresentação de projeto de vida, quanto de pós-médio, o ICE busca convencer os estudantes, a partir da atuação dos professores nesses componentes curriculares, de que basta ter um sonho e se esforçar para alcançá-lo, sendo o caminho para isso a transformação do sujeito numa empresa. Essa defesa desconsidera a realidade da população brasileira, de abismos sociais e disparidades, que marginaliza uma população específica, em geral pobre, negra e periférica. Além de fortalecer ainda mais o discurso de *accountability*, meritocrático por essência, através das metodologias de êxito em questão.

Os componentes curriculares da matriz do ICE (Figura 9, p. 127) nomeadas por eletivas, estudo orientado e práticas experimentais são descritos como espaços para o fortalecimento do desenvolvimento de competências e habilidades dos três eixos formativos propostos pelo instituto. A componente eletiva incentiva o desenvolvimento de projetos interdisciplinares por parte dos docentes, estudo orientado aparece com a finalidade de criar rotinas de estudos entre os estudantes, também tutelados por professores. Já o componente intitulado práticas experimentais seria um espaço na matriz curricular para que professores de matemática, física, química e biologia mobilizem experimentos com os estudantes, na perspectiva de articular elementos conceituais e teóricos. No entanto, chama-nos a atenção que nos três componentes percebem-se aspectos de métodos e de atuação enquanto ferramentas, diferente dos componentes da BNCC que estão ligados às áreas de conhecimento. Isso pode ser verificado a partir do trecho a seguir.

As Metodologias de Êxito devem estar articuladas aos temas e/ou conteúdos das áreas ou componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e são implementadas considerando o Plano de Ação da Escola, que sinalizará o que se quer/precisa atingir. É fundamental a articulação entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, que garantirá o foco no que se deseja e em como cada Metodologia de Êxito poderá contribuir com o sucesso da escola (ICE, 2019g, p. 8).

As rotinas e práticas pedagógicas são definidas como formas de organizar o tempo escolar para garantir a promoção de aprendizagens significativas para os estudantes. Sob esse intento, o ICE (2019h, p. 11) apresenta “indicadores de processos inerentes à rotina escolar” que fazem parte do plano de ação escolar e objetivam gerar metas para as equipes escolares, para que possam entregar resultados (*deliverology*). Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4 – Indicadores de Processos Inerentes à Rotina Escolar

| INDICADOR                      | ORIENTAÇÕES  |
|--------------------------------|--|
| A) A FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES | Monitoramento diário da frequência a partir de quadro afixado nas paredes da escola; |

|  |  |
|--|--|
|  | Comunicação diária das ausências e impontualidades dos estudantes aos pais e responsáveis.   |
| <b>B) AS TAREFAS PARA CASA</b>                   | Planejar tarefas de casa que considerem o tempo de permanência na escola e que não inviabilizem o descanso e o lazer dos estudantes;<br>Propor tarefas curtas e prazerosas;<br>Contar com o apoio dos pais e responsáveis para a realização das tarefas de casa;<br>Promover a compreensão por parte dos estudantes sobre a necessidade da realização das tarefas de casa e a efetivação de seus projetos de vida. |
| <b>C) OS COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS</b>          | Criar mecanismos de observação, de registro e análise de comportamentos;<br>É tarefa dos educadores observar o comportamento dos estudantes (modus vivendi) em todos os ambientes e tempos na escola (refeitório, pátio, intervalo, banheiro, como se veste, como se comunica com os outros...).   |
| <b>D) AS INFORMAÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR</b>   | Sistematizar o acompanhamento, registro e análise dos dados relativos às consultas e empréstimos do seu acervo, bem como a sua efetiva leitura.  |
| <b>E) ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</b>              | Produzir instrumentos que servem de memória dos acontecimentos;<br>Ter momentos intencionais e organizados para planejamento coletivo entre coordenação pedagógica, coordenadores de área e professores  |
| <b>F) A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS</b> | Realizar reuniões periódicas que vão para além de entrega de boletins escolares.   |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno da Escola da Escolha (ICE, 2019h, p. 11-16).

As orientações descritas para cada um dos indicadores se relacionam com as práticas educativas citadas no Caderno 8, que se materializam a partir do acolhimento aos estudantes realizado no início do ano letivo, bem como do acolhimento realizado diariamente antes do início do dia letivo, com os clubes de protagonismo, líderes de turma e com a realização de tutoria por parte dos professores aos estudantes. As orientações descritas no caderno em questão visam apresentar técnicas que, segundo o ICE (2019h), vão oportunizar o alcance das metas almejadas pelo plano de ação escolar e, assim, contribuir para a efetivação do projeto de vida dos estudantes. É mister salientar que ao discorrer sobre a atuação da equipe escolar, em

especial dos professores, o instituto sugere que eles orientem não apenas a vida acadêmica, mas também pessoal dos estudantes, como podemos ver na citação a seguir: “Tutor é um orientador da aprendizagem, dinamizador da vida socioafetiva do grupo-classe e orientador pessoal, escolar e profissional dos estudantes” (ICE; 2019h, p. 45).

O ICE (2019i) defende que todos os espaços escolares devem ser percebidos como espaços educativos, ou seja, que devam ser organizados para fins didáticos. Nessa perspectiva, as paredes da escola precisam conter os instrumentos de gestão (que serão apresentados na próxima subseção) que precisam estar disponíveis para visualização da comunidade escolar, a exemplo do plano de ação e dos quadros de monitoramento de frequência dos estudantes. Sobre a ambientação das salas de aula, o ICE (2019i, p. 63) traz a seguinte orientação:

É recomendável ambientar as salas com:

- Quadros decorativos, calendários, mapas e figuras ilustrativas, que configurem estímulos visuais atraentes;
- Relógio de parede;
- 2 quadros brancos;
- Smart TV de pelo menos 50’ com entrada para pen drive;
- Aparelho de som com entrada para pen drive;
- Aparelho de DVD;
- Estante com acervo de referência do respectivo componente curricular, como livros, revistas, dicionários etc.
- Lápis de cor, giz de cera, tesouras, tubos de cola etc., além de armários para guardar esses materiais;
- Ventiladores e, sempre que possível, climatização das salas, em quantidade suficiente para tornar o ambiente agradável para todos;
- Conjunto de estantes/armários (escaninhos) para revistas, dicionários e materiais de referência, que permanecerão na sala para atendimento imediato das necessidades dos estudantes;
- Conjuntos de mesas e cadeiras ergonomicamente adequados para os estudantes.

Salientamos que, apesar de concordarmos com a necessidade de existência dessas condições, que, ao nosso ver, são mínimas pensando a oferta de uma educação de qualidade, o ICE não delimita qual ator seria o responsável por prover essas condições. Com isso, circunscreve nas escolas e em suas equipes a responsabilidade em alcançar os resultados propostos em seus planos de ação, mesmo que essas condições mínimas não sejam asseguradas. Já enfatizamos que os pesquisadores Chagas *et al.* (2024) já apresentaram dados que corroboram para a constatação da inexistência dessas condições mínimas de funcionamento nas escolas integrais da Paraíba, pensando os contextos materiais (Ball; Maguire; Braun, 2021).

O conselho de classe, apresentado como órgão colegiado, institucionalizado e representativo pelo ICE (2019j), teria como objetivo o estudo, planejamento, debate, deliberação, acompanhamento, controle e avaliação periódica do desempenho dos estudantes. Segundo o instituto, diferente dos outros órgãos da escola (mesmo sem citar quais órgãos seriam

eles), sua participação seria direta, efetiva e coletiva.

Entretanto, as orientações para a realização desses momentos nos chamaram particularmente a atenção. O coordenador pedagógico teria a função de liderar o momento de realização dos cinco encontros do referido conselho ao longo do ano, que iniciaria com o diagnóstico sobre a aprendizagem dos estudantes, enquanto o último encontro trataria da promoção (ou não) desses sujeitos para as séries seguintes. Aos estudantes caberia a participação meramente figurativa de avaliar sua própria aprendizagem, sem nenhum tipo de poder decisório no referido momento.

Assim, como podemos pensar participação efetiva – como propõe o texto do ICE – sem compartilhamento de poder de decisão na articulação das demandas? Os outros atores citados como partícipes do momento colegiado em questão seriam os pais e os responsáveis, nas palavras do ICE, bem como os tutores dos estudantes, que seriam justamente os professores da escola que atuam na perspectiva de tutela dos estudantes. Aos primeiros caberia o acompanhamento dos resultados disponibilizados pelos conselhos de classe, enquanto aos últimos caberia a atuação como elo entre os estudantes e suas famílias para a melhoria dos resultados divulgados.

A partir das orientações do ICE (2019j), é possível destacar a utilização de um mecanismo que visa regular a atuação dos professores, num processo de responsabilização e de tentativa de controle de seu fazer docente, focando no desempenho dos estudantes, bem como nos resultados em avaliações. Essa perspectiva comunga com a defendida por Dias (2021, p. 16), uma vez que:

O significativo desempenho nas políticas de currículo voltadas à docência, seja para a formação seja para o trabalho docente, vêm-se configurando como dispositivo de regulação para o exercício profissional que tem como meta a responsabilização docente e o controle do seu trabalho pelo resultado dos alunos nas avaliações de larga escala. Em grande parte, a noção de desempenho, na teoria do currículo, registra sua vinculação ao comportamento observado, mensurado, demonstrado e também associado a determinados resultados, em alguma medida, previstos, entre outros significados.

Ademais, como indica Mouffe (2015), democracia radical se faz a partir da participação, que se refere justamente à capacidade das pessoas de se envolverem de forma ativa na construção de significados políticos e na articulação de demandas, bem diferente do que propõe o ICE para a atuação dos diferentes atores ao longo dos conselhos de classe sugeridos. O objetivo dos conselhos de classe seria pôr em prática técnicas que, no julgamento do ICE, seriam cabíveis para a otimizar o alcance de resultados, gerando uma cadeia de entregas, com responsabilidades bem delimitadas a cada um dos sujeitos, numa perspectiva, como já temos

indicado ao longo desta tese, de participação tutelada, que advoga pela responsabilização dos sujeitos por resultados.

Os quatro cadernos que tratam sobre as inovações em conteúdo, método e gestão enfatizam a defesa de um tipo específico de participação dos sujeitos escolares, a partir de uma noção de participação tutelada, como citamos no parágrafo anterior. Além disso, a sustentação de ideais neoliberais para a educação, o alinhamento cada vez mais estreito à democracia neoliberal e o apagão de conceitos importantes como o de gestão democrática escolar, mesmo em um volume proposto pelo instituto para tratar também da gestão da aprendizagem, foram aspectos importantes verificados a partir das orientações dos cadernos do volume em discussão. Seguiremos para o próximo tópico que trata especificamente da Tecnologia de Gestão Educacional, modelo de gestão escolar proposto pelo ICE a partir de sua experiência inicial no Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.

#### **5.4 Caderno sobre o Modelo de Gestão (TGE)**

O volume intitulado “Modelo de Gestão” compreende apenas o Caderno 11, que trata sobre a Tecnologia de Gestão Educacional. Ela é apresentada como a base na qual o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha iria se alicerçar, na perspectiva de gerar o trabalho que seria capaz de transformar a intenção educativa em ações. O ICE (2019k) proclama que a TGE e o modelo pedagógico teriam uma relação estreita e de imbricamento, pois objetivam transformar a visão e a missão da escola em ações cotidianas efetivas que levariam ao alcance das metas propostas em seus instrumentos de gestão, a serem analisados a seguir, associados a uma análise do modelo pedagógico. Desde o conceito inicial da TGE já vemos sua estreita ligação com modelos de gestão empresarial, é importante lembrar que a TGE surge a partir da TEAR, que se inspira no modelo de gestão empresarial da Odebrecht, conforme já mencionamos desde a introdução desta tese.

Lima (2009) argumenta que a Tecnologia Empresarial da Odebrecht é mais que um sistema de gestão. Para a autora, trata-se de um modelo de educação empresarial que se baseia em uma filosofia de vida centrada no trabalho. Depois do período de estudo e análise, em 2004, essa tecnologia empresarial foi introduzida, sob o título de TEAR, na gestão do Ginásio Pernambucano. Ainda de acordo com a autora supracitada, em teoria, a TEAR é um instrumento de gestão, de planejamento e de resultados, mas na prática seria mais que uma ferramenta, alcançando, para a autora, o *status* de filosofia de gestão, em que o planejamento estratégico tem o resultado como principal objeto de suas ações. Ou seja, um modelo de gestão orientado pela ideologia de mercado no qual as escolas são tratadas como unidades de produção para o

alcance de resultados, a partir do estabelecimento de metas, indicadores e instrumentos burocráticos, num processo de *accountability*, como citado por Ball (2007, 2014).

Na busca pela racionalização e padronização dos processos de gestão escolar, numa expressão da lógica de eficiência, eficácia e desempenho, característicos do neoliberalismo, a TEAR influenciou a criação da TGE, que propõe, a partir das orientações em seu material instrucional, a adoção de ferramentas gerenciais preconizadas pelo modelo para planejamento e avaliação de resultados. Ao metamorfosear “sonhos em ação” (ICE, 2019k, p. 53), os instrumentos da TGE operacionalizam estratégias, representando a fase de concepção e implementação da gestão escolar, enfatizando a transformação de ideias em práticas cotidianas. Quatro instrumentos são destacados: plano de ação, programa de ação, agenda e PDCA. Em um único parágrafo, tanto a agenda quanto o PDCA são discutidos. A agenda determina em que momento escolar o plano de ação e o programa de ação devem se converter em atividades práticas, sendo utilizados por diferentes atores, como professores, diretores e até mesmo estudantes. O PDCA, por sua vez, é descrito como o "instrumento para promover a melhoria contínua" (ICE, 2019k, p. 53), também sendo considerado um conceito fundamental da TGE, que envolve planejamento de ações e avaliações contínuas das ações realizadas a partir de reuniões da equipe escolar.

Plano de ação e programa de ação, enquanto instrumentos de gestão propostos pelo ICE (2019k), são exaustivamente anunciados ao longo do caderno em questão. Lembramos que o primeiro é um documento criado pela comunidade escolar, a partir da liderança do diretor da unidade de ensino, com base no documento homônimo apresentado pela secretaria de educação, seja estadual ou municipal. Tanto nas apresentações quanto nas orientações para a elaboração desses instrumentos de gestão não há qualquer menção à democracia ou à gestão democrática. Tampouco é apresentada qualquer organização coletiva de cunho democrático, a exemplo de conselhos escolares ou grêmios estudantis. Contudo, as seguintes definições estão disponibilizadas pelo ICE no caderno que orienta a gestão escolar:

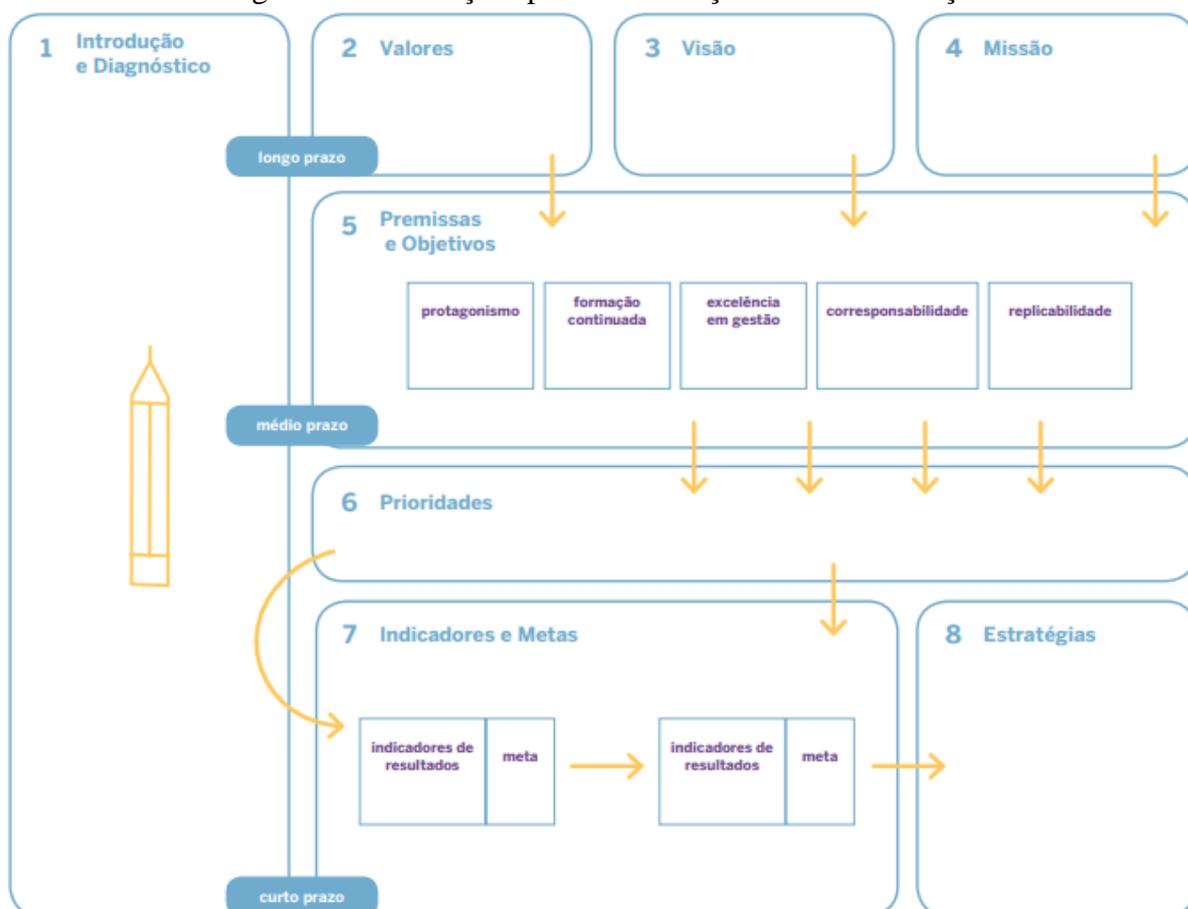
**Plano de Ação:** instrumento estratégico da escola que norteia a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor. O Plano de Ação da escola é elaborado a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, que é o instrumento norteador para toda a rede de escolas.

**Programa de Ação:** instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no chão da escola (ICE, 2019k, p. 53).

Propondo o entendimento dos princípios e conceitos que irão sustentar a elaboração do Plano de Ação, o ICE (2019k, p.56) define que para tal empreitada seria necessário partir de um diagnóstico sobre a realidade da escola, feito pela própria equipe escolar, mas sem indicar

quais dados ou base de dados seriam relevantes para tal ação. Em seguida, e com base nos valores, na missão e na visão da escola, são priorizadas as premissas eleitas pelo modelo (protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade), que deverão estar articuladas com seus objetivos. A partir daí, são delineadas as prioridades e os indicadores de resultado que são verificados diante das metas estabelecidas. Também são determinadas as estratégias para o alcance das metas propostas no plano de ação. Esse esquema de elaboração é representado abaixo na Figura 15.

Figura 15 – Indicações para a elaboração do Plano de Ação



Fonte: ICE (2019k, p. 56).

Nesse ponto, tem relevância destacarmos que quando comparamos o plano de ação disponibilizado para o ano de 2023 pela secretaria de educação da Paraíba com o documento apresentado para o mesmo ano pela escola pesquisada, percebemos que ambos guardam a mesma constituição discursiva orientada pelo ICE (2019k). O formato dos documentos, suas conformações visuais, bem como os campos que os constituem são essencialmente os mesmos, como pode ser verificado a partir do comparativo entre a figura 16 (p.151) e a figura 17 (p. 152).

Figura 16 – Fragmento do Plano de Ação Escolar

| ONDE QUEREMOS CHEGAR             |  |   |
|----------------------------------|--|---|
| PREMISSAS                        | OBJETIVO   | PRIORIDADES   |
| PROTAGONISMO                     | Estudantes Autônomos, Solidários e Competentes, sendo fonte de Iniciativa, Liberdade e Compromisso.  | 1. Excelência nos resultados de aprendizagem;<br>2. Desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante.  |
| FORMAÇÃO CONTINUADA              | Educadores(as) atuantes incorporando os princípios educativos na sua prática diária  | 1. Domínio das bases teóricas e metodológicas do Modelo e sua aplicação efetiva no contexto escolar<br>2. Plena efetivação do currículo     |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO | Desenvolvimento integral do(a) estudante através de metodologias que trabalham a inovação e o empreendedorismo, assim como, competências que contemplam a dimensão profissional. | 1. Inovação e Empreendedorismo<br>2. Educação profissional  |
| CORRESPONSABILIDADE              | Comunidade, familiares e parceiros comprometidos e atuantes para com o Projeto de Vida dos(as) estudantes  | 1. Adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao Projeto escolar   |
| EXCELÊNCIA EM GESTÃO             | Gestores(as) focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos  | 1. Integração e gestão dos resultados das escolas<br>2. Domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação |
| REPLICABILIDADE                  | Secretaria com política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para a consolidação do modelo   | 1. Implantação bem sucedida com processos sustentáveis e replicáveis atendendo os fundamentos dos Modelos Pedagógico e de Gestão            |

Fonte: Paraíba (2023b, p. 1).

Iniciaremos apresentando os únicos campos que apresentam construções frasais diferentes, que são a missão e a visão. O plano de ação escolar define sua visão e sua missão conforme o trecho a seguir.

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

**MISSÃO:** oferecer um ensino de excelência que possibilite aos estudantes alcançarem uma formação acadêmica de qualidade, permitindo-os a fazer as melhores escolhas para o seu futuro, e, considerando nossa vertente de educação profissional, entrar no mercado de trabalho com todas as habilidades necessárias para desempenhar bom trabalho nas áreas de cozinha ou de vendas (Paraíba, 2023b, p. 1).

Já o plano de ação da secretaria de educação paraibana (Paraíba, 2023c) traz a visão apresentada pela escola enquanto sua missão, bem como delimita que sua visão seria consolidar, até o ano de 2025, seu modelo de educação cidadã integral e técnica, considerando a formação continuada das equipes escolares, bem como abrindo caminhos para o desenvolvimento de novas práticas que visam conduzir às melhores escolhas por parte dos estudantes. Os valores apresentados pelos dois planos de ação, o da escola e o da secretaria de educação, trazem o mesmo conjunto de valores: cidadania, responsabilidade, eficiência, eficácia, transparência, ética, respeito, solidariedade e cooperação. Salientamos que esses estão completamente alinhados às orientações do ICE (2019e), conforme podemos identificar na Figura 13 (p. 143), que trata sobre as competências necessárias para o século XXI.

Como já explicado anteriormente, cada premissa traz seu conjunto de objetivos e prioridades. Os planos de ação, tanto da escola quanto da secretaria de educação, trazem

exatamente as mesmas orientações para esses campos que são intitulados a partir da seguinte frase: “onde queremos chegar” (Paraíba, 2023c, p. 1).

Figura 17 – Fragmento 1 do Plano de Ação da SEE

| ONDE QUEREMOS CHEGAR             |  |   |
|----------------------------------|--|---|
| PREMISSAS                        | OBJETIVO   | PRIORIDADES   |
| PROTAGONISMO                     | Estudantes Autônomos, Solidários e Competentes, sendo fonte de Iniciativa, Liberdade e Compromisso.  | 1. Excelência nos resultados de aprendizagem;<br>2. Desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante.  |
| FORMAÇÃO CONTINUADA              | Educadores(as) atuantes incorporando os princípios educativos na sua prática diária  | 1. Domínio das bases teóricas e metodológicas do Modelo e sua aplicação efetiva no contexto escolar<br>2. Plena efetivação do currículo     |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO | Desenvolvimento integral do(a) estudante através de metodologias que trabalham a inovação e o empreendedorismo, assim como, competências que contemplam a dimensão profissional. | 1. Inovação e Empreendedorismo<br>2. Educação profissional  |
| CORRESPONSABILIDADE              | Comunidade, familiares e parceiros comprometidos e atuantes para com o Projeto de Vida dos(as) estudantes  | 1. Adesão e mobilização das famílias e da comunidade ao Projeto escolar   |
| EXCELÊNCIA EM GESTÃO             | Gestores(as) focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos  | 1. Integração e gestão dos resultados das escolas<br>2. Domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação |
| REPLICABILIDADE                  | Secretaria com política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para a consolidação do modelo   | 1. Implantação bem sucedida com processos sustentáveis e replicáveis atendendo os fundamentos dos Modelos Pedagógico e de Gestão            |

Fonte: Paraíba (2023c, p. 1).

A Figura 17 materializa as orientações do ICE sobre as premissas do modelo que já foram representadas no Quadro 3 (p. 131). O alinhamento se faz presente não só na escolha das palavras e expressões, mas sobretudo na busca pelo cumprimento das exigências do modelo defendidas pelo ICE. No plano de ação proposto pela secretaria de educação da Paraíba constam seis premissas, já que foi incluída a premissa “educação profissional e inovação”, relacionada às atividades das Ecit, dado que essas ofertam ensino técnico. São definidos o conjunto total de 46 (quarenta e seis) indicadores para essas premissas, cada um deles tendo sua respectiva meta. Ressaltamos que a premissa de protagonismo é composta por 22 (vinte e dois) indicadores, a formação continuada tem 6 (seis) indicadores, enquanto a educação profissional e inovação apresenta 9 (nove) indicadores, a excelência em gestão é composta por 5 (cinco) indicadores, terminando com as premissas corresponsabilidade e replicabilidade, que têm 2 (dois) indicadores cada.

Apresentaremos a seguir mais um fragmento do plano de ação da secretaria de educação da Paraíba, dessa vez relacionado ao conjunto de indicadores e metas da premissa formação continuada, na perspectiva de delimitar como elas se desdobram em indicadores e metas, sendo assim mecanismos de gestão que atuam na proposta de gerar pressões para entregas de resultados, tornando cada um dos atores relacionados às premissas, principalmente professores e diretores escolares, diretamente responsáveis pelo alcance das metas propostas pela secretaria de educação.

Figura 18 – Fragmento 2 do Plano de Ação da SEE

| FORMAÇÃO CONTINUADA |   |      |   |
|---------------------|---|------|---|
| PREMISSA            | INDICADOR DE RESULTADO  | META | INDICADOR DE PROCESSO   |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Escolas desenvolvendo formação continuada nos dias de planejamento de professores(as) | 100% | Percentual de escolas desenvolvendo formação continuada nos dias de planejamento de professores, no bimestre.   |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Guias de aprendizagem publicados  | 100% | Guias de aprendizagem publicados no bimestre  |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Cumprimento do conteúdo planejado nos guias de aprendizagem                           | 100% | Percentual de cumprimento do conteúdo planejado bimestralmente nos guias de aprendizagem, a partir dos ciclos de acompanhamento formativo.  |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Cumprimento do currículo da BNCC  | 100% | Percentual de cumprimento do currículo da BNCC planejado para o bimestre.   |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Percentual de atividades de integração curricular.                                    | 100% | Percentual de atividades de articulação curricular como aulas, atividades, projetos ou avaliações integrando ao menos dois componentes curriculares (BNCC/BNCC, BNCC/TÉCNICO, TÉCNICO/TÉCNICO), por bimestre. |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | Índice de faltas das equipes escolares  | <5%  | Índice de faltas bimestral da equipe escolar  |

Fonte: Paraíba (2023c, p. 2).

O ICE afirma que “a tarefa mais complexa da gestão escolar é assegurar que a escola cumpra a sua missão” (2019k, p. 14), numa abordagem estreita e reducionista do papel de um gestor escolar, uma vez que esse atuaria como mero supervisor da aplicação dos instrumentos gestão. Não à toa, quatro dos cinco indicadores da premissa de excelência em gestão tratam justamente do acompanhamento desses instrumentos. Ademais, o instituto enfatiza que aos diretores caberia “[...] integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade e melhoria constante do projeto escolar” (ICE, 2019k, p. 14). Assim, todo o esforço da escola deve gerar resultados passíveis de serem mensurados por indicadores que acompanham metas planejadas pela secretaria de educação. Podemos destacar a influência do discurso neoliberal na educação que se reflete em uma ênfase maior na *accountability* e nos resultados quantificáveis, através de testes padronizados e processos de ranqueamento. Essa ênfase acaba conflitando com os princípios da democracia radical. Quando aplicada de forma excessiva e reducionista, a *accountability* leva a uma abordagem de gestão que prioriza aspectos quantitativos em detrimento da consideração de valores democráticos, o que, possivelmente, resulta em uma educação que se concentra apenas em alcançar resultados a partir de metas e que negligencia aspectos qualitativos.

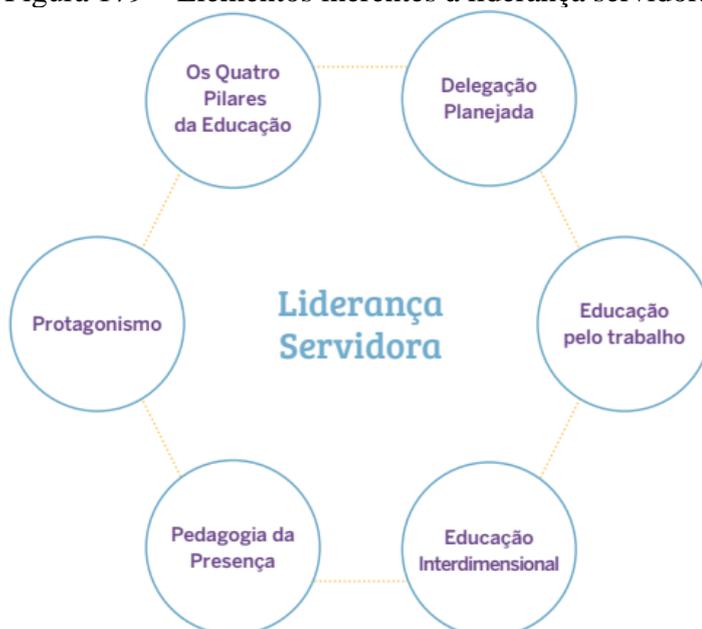
No intuito de estruturar o modelo de gestão, especialmente com vistas à obtenção de resultados aferíveis, o ICE (2019k) fundamenta a TGE a partir de três princípios e cinco conceitos que são delineados como elementos essenciais de sua concepção. Um desses princípios é a educação por meio do trabalho, uma vez que o instituto propõe uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para/pelo/no trabalho, afirmando que “a Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias” (ICE, 2019k, p. 25). Os outros dois princípios são a “comunicação”, que, de acordo com o instituto, deve ser caracterizada por uma clara intenção, visando a evitar conflitos e, conseqüentemente, alcançar resultados, e o “ciclo virtuoso”. Este último é descrito como um

gerador de riqueza tanto material quanto moral, evidenciando as interações entre gestão pública, escola, professores, estudantes, investidores sociais e comunidade, e como essas interações se retroalimentam por meio de um sistema de comunicação que deve ser fundamentado na confiança e na colaboração.

Nesse sentido, o ICE (2019k) destaca que todos os setores mencionados devem se comprometer com os conceitos e princípios propostos pela escola da escolha, pois, ao menos em teoria, isso garantiria o alcance dos resultados desejados. Os três princípios estão alinhados à perspectiva do alcance de resultados, o que demonstra a ampliação da lógica do capital para todas as relações sociais e esferas da vida em sociedade, e à criação do sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Os princípios subjacentes à TGE incluem a descentralização, a delegação planejada, o ciclo de melhoria contínua – conhecido como ciclo PDCA (*plan, do, check, act*) –, os níveis de resultado e a parceria. Cada um destes princípios é invocado com o propósito de guiar principalmente os diretores escolares, uma vez que são encarregados, conforme destacado pelo ICE (2019k, p. 36), “de alinhar esforços e liderar a escola na busca pela visão de um futuro de excelência, com ênfase na formação do jovem e seu projeto de vida”. Cabe salientar que, para o ICE (2019k), o diretor deve atuar enquanto líder servidor, influenciando pessoas pela sua autoridade conquistada a partir do seu trabalho e exemplo. Para expressar as características de liderança servidora, é apresentada a partir da Figura 19, a seguir, na proposta de defender a ideia de que todas as pessoas que compõem a comunidade escolar precisam se esforçar para desenvolver as características elencadas, os quatro pilares da educação: delegação planejada, protagonismo, educação pelo trabalho, educação interdimensional e pedagogia da presença. Observa-se a utilização, ao longo das instruções, de um discurso repetitivo e carregado de apelo emocional.

Figura 179 – Elementos inerentes à liderança servidora



Fonte: ICE (2019k, p. 36).

O ICE (2019k) faz a defesa da liderança servidora, com a enumeração de características como paciência, respeito, gentileza, altruísmo, compromisso, responsabilidade, entre outras. Deseja-se que essas características sejam desenvolvidas nos estudantes, conforme determinado para o eixo formativo competências para o século XXI, sendo também determinadas às demais pessoas que integram as comunidades escolares. Ao afirmar que diretores precisam manter um trabalho orientado para e pelos resultados, o instituto ressalta que é preciso focar na capacidade das pessoas em alcançar esses resultados, ao invés de enfatizar na cobrança, uma vez que, segundo o ICE (2019k, p. 43) “[...] apertar demais na exigência por resultados, sem focar nas capacidades, é bem possível que as pessoas irão trapacear; fabricar números”. Essa afirmação nos leva a inferir que resultados como esse já foram vislumbrados na gestão empresarial, por isso a preocupação do instituto com a pressão excessiva por resultados, apesar do discurso ao longo do caderno em questão estar centrado no alcance de metas a partir da criação de indicadores quantitativos.

Na perspectiva de distribuição de responsabilidades e de atividades diárias entre os membros da comunidade escolar, são apresentados princípios da descentralização e da delegação planejada. Cabe ao diretor escolar a capacidade de descentralizar as ações, distribuindo tarefas aos sujeitos escolares e, adicionalmente, monitorar e avaliar o alcance dos resultados estabelecidos pelo plano de ação da escola, todavia essa descentralização não ocorre nas tomadas de decisão nas escolas, que se mantêm centralizadas na secretaria de educação.

Silva, Silva e Freire (2022) apresentaram, a partir de seus estudos sobre a atuação das

políticas de *accountability* no Ceará, em Pernambuco, bem como na Paraíba, um complexo e contraditório processo de centralização e descentralização através dessas políticas. Enquanto as decisões são centralizadas, sobretudo aquelas relativas ao currículo, aos parâmetros da avaliação e à alocação de recursos, estaria ocorrendo a descentralização das responsabilidades relativas à elevação dos índices, cada vez mais atribuídas aos profissionais que estão nas escolas, principalmente aos/às docentes.

Corroboramos com o defendido por Silva, Silva e Freire (2022), uma vez que temos verificado, a partir do proposto pelo modelo do ICE, sobretudo pelo examinado no plano de ação da Ecit, a contradição no processo de centralização das decisões e de descentralização das responsabilidades nas escolas integrais paraibanas. Esse cenário dialoga com o proposto por Laval e Dardot (2016) que defendem um processo de deslocamento da participação política e do poder de decisão dos sujeitos para os mercados e corporações. O ICE estaria atuando na proposição de políticas públicas para a educação, na perspectiva de garantir os interesses dos mercados, utilizando-se da *accountability* e de um modelo de gestão inspirado na iniciativa privada que se orienta através da obtenção de lucro.

Para o acompanhamento da realização das ações e monitoramento de resultados, o ciclo PDCA emerge como um conceito derivado da gestão empresarial, englobando as etapas de planejamento, execução, avaliação e ajuste. Ele é percebido como um processo contínuo, uma vez que a TGE preconiza sua aplicação e consideração das fases mencionadas anteriormente para todas as atividades escolares, seja por parte dos diretores, dos professores ou até mesmo dos estudantes. Esses princípios e conceitos levantam a questão de como esta abordagem lida com a diversidade de vozes e com as perspectivas na esfera escolar. A ênfase na educação pelo trabalho e no ciclo virtuoso visa à construção de uma narrativa hegemônica em torno desses conceitos, o que pode resultar na marginalização de outras perspectivas e da própria diferença. Nessa perspectiva, vemos no trecho a seguir da entrevista com Fernanda, coordenadora pedagógica da Ecit, como esses conceitos (delegação planejada e descentralização) tem atuado no chão da escola a partir da atuação do diretor escolar.

O diretor escolar é uma pessoa que deve ser um exemplo dentro da escola, um líder acolhedor, um líder responsável, uma pessoa que esteja sempre em total alerta em todos os sentidos, **descentralizador das ações**, com foco... na melhoria de todos, da sua equipe, e também proporcionando a valorização de todos os envolvidos, tanto na parte profissional como também, incluindo a comunidade escolar no geral, aluno, pais, funcionário, professores. Então, assim, eu acho que o gestor, ele é aquela mola mestra, que faz a coisa realmente acontecer, quando ele realmente tem esse perfil de **agregar boas ações e descentralizar essas ações para toda a sua comunidade** (Fernanda, coordenadora pedagógica, grifo nosso).

O foco na aplicação desses mecanismos de gestão citados ao longo dos parágrafos

anteriores parece propiciar a formação de uma identidade específica que objetiva a adesão às estratégias e às metas estipuladas pela Secretaria de Educação, o que busca restringir a existência de uma diversidade de vozes e de diferentes perspectivas na comunidade escolar. Além disso, a utilização desses mecanismos deve ser interpretada como uma iniciativa de exercer o poder de maneira hegemônica, numa tentativa de limitar a participação democrática de docentes, de estudantes e demais membros das comunidades escolares na formulação de decisões pedagógicas e administrativas.

Ademais, é imprescindível considerar como tais dispositivos podem impactar a receptividade a múltiplas interpretações e práticas no âmbito escolar, uma vez que esses mecanismos funcionam como instrumentos que tentam regular o processo de significação. Tendo em vista que a diferença é crucial para essa construção de significados, a ênfase na conformidade com os dispositivos de gestão pode ser interpretada como uma tentativa de coibir as disparidades individuais e coletivas na comunidade escolar, numa busca por consensos, consolidando processos hegemônicos (Laclau; Mouffe, 2015).

Observamos que, nas orientações para a aplicação dos planos de ação e programas de ação, bem como em todos os cadernos da Escola da Escolha em que a TGE é delineada pelo ICE, algumas omissões se destacam. A mais significativa delas refere-se aos conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mães, entre outras entidades coletivas que promovem a participação e fomentam uma cultura democrática dentro das instituições de ensino que sequer mencionadas. Além disso, não há qualquer referência à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico no caderno que trata sobre a TGE (ICE, 2019k). Não há qualquer diretriz que salienta a necessidade de eleições democráticas para os diretores escolares, mesmo sendo esse um princípio estabelecido constitucionalmente. Essas lacunas sugerem o forte esvaziamento do campo político e democrático no qual a TGE atua, introduzindo a lógica empresarial nas escolas públicas da Paraíba, bem como em vários outros estados e municípios brasileiros. Segundo os professores entrevistados, que fazem parte do corpo docente da Ecit partícipe desta pesquisa:

Com relação à democracia. Nós temos? Bom, não sei. Nesse modelo não sei se mudou, né? Mas a gente não escolhe o diretor. Pelo menos quando eu entrei era uma seleção. Havia uma prova para a direção, para coordenação pedagógica e [coordenação administrativo-financeira] CAF. E depois disso sucedeu-se indicações. Então, eu não sei. Nesse sentido de democracia é que é muito difícil. Pelo menos aqui (Cristiano, professor de matemática).

A gente tem pelo estado, hoje os nossos gestores, eles não são escolhidos pela comunidade escolar. Então se a gente tem uma lei que diz que a gestão tem que ser democrática, né? Então, aí cabe o papel da comunidade escolar escolher quem é esse gestor que tem que gerir essa comunidade, né? Então, é importante sim, desde sempre,

né? Mas de fato, a gente não vê funcionando, né? Se a gente não escolhe quem vai gerir a nossa escola (Otávio, professor de Química).

Esse posicionamento dos professores, expresso pelas entrevistas, indica-nos que seus entendimentos de gestão democrática passam pela efetivação da participação nos contextos escolares, inclusive na escolha direta de seus diretores escolares. Fica evidente que a não participação das comunidades escolares nessa escolha democrática vem excluindo e/ou silenciando as vozes dos atores que estão no interior das escolas. As omissões engendradas pelo ICE atuam como mais uma possibilidade de exclusão dessas diferentes vozes e perspectivas na formulação de processos de decisão nas escolas, manifestando-se, desse modo, como uma tentativa de suprimir o discurso político e restringir a construção de significados em torno dos conceitos de democracia e gestão democrática. Esse cenário tem contribuído para a promoção de uma hegemonia da abordagem empresarial na esfera educacional, restringindo a diversidade de discursos que poderiam emergir em um contexto democrático. Portanto, ao negligenciar a necessidade de eleições democráticas para os diretores escolares, que é um princípio consagrado constitucionalmente, essas práticas acabam por minar a participação popular na seleção de diretores, contrariando os princípios da gestão democrática da escola pública.

Diante disto, consideramos importante trazer a esta discussão que não são apresentados, de maneira objetiva, os conceitos de democracia e de gestão democrática nos quais o ICE se ampara para propor a TGE. Mesmo no caderno em questão, que trata da TGE, a democracia e a gestão democrática não são citadas em nenhuma das páginas do material instrucional. Percebendo tal situação, somos levados a defender que a falta de uma definição explícita desses conceitos pode ser vista como tentativa de controlar suas significações na perspectiva de oportunizar interpretações flexíveis e variadas, o que dialoga com a perspectiva pós-estruturalista sobre a diferença, pois significados são elaborados por meio de diferenças e os conceitos podem ser fluidos e abertos a múltiplas interpretações. Contudo, percebemos que a falta de uma definição rígida de democracia e de gestão democrática nos Cadernos da Escola da Escolha permitem que esses conceitos sejam adaptados de forma conveniente ao discurso proposto pela TGE. A partir de Laclau e Mouffe (2015), somos levados a pensar que essa falta de definição explícita também serve enquanto forma de tentativa de controle dos sentidos para evitar a fixação de significados e a construção de identidades políticas sólidas. Assim, ao não definir a democracia, nem a gestão democrática, bem como ao associar isso ao apagamento de espaços democráticos com a instrumentalização dos processos de participação, a partir de uma participação tutelada, o discurso da TGE pode evitar ser contestado, ou mesmo não ser desafiado por discursos alternativos em torno desses conceitos.

Ao tentar moldar a educação para que ela se torne um espaço orientado para gerar resultados ligados à eficiência e à eficácia, como observado na ênfase no planejamento estratégico, o modelo de gestão do ICE vai na contramão da perspectiva da democracia radical, que advoga pela participação igualitária e ampla das pessoas que deveriam estar envolvidas nos processos decisórios. Deveriam ser incluídos, por exemplo, não apenas professores e demais membros das equipes escolares, mas também os estudantes e suas famílias, dimensões que se fazem presentes nas orientações do PNE (2014–2024).

O modelo empresarial na gestão educacional, como apresentado no caderno em questão (ICE, 2019k), defende suas preocupações ao centralizar o poder e ao excluir vozes e a diversidade de opiniões e visões de mundo. A ênfase na eficácia e nos resultados mensuráveis acaba por limitar a consideração de dimensões que são inerentes à educação, como valores democráticos, justiça social e equidade. Isso afeta negativamente e de forma direta a participação política, atuando na perspectiva de oportunizar o enfraquecimento da gestão democrática da escola pública no Brasil.

### **5.5 Caderno sobre a Escola da Escolha: “palavras incríveis”**

O último caderno corresponde ao volume intitulado “Escola da escolha: palavras incríveis”, que apresenta enquanto objetivo definir quais são as referências e linhas de pensamento que orientam o instituto na proposição do modelo, a partir de três blocos distintos, mas que, segundo o ICE (2019l), estariam imbricados. Esses três blocos são nomeados da seguinte maneira: 1. As Palavras Incríveis; 2. Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos; 3. Explica Mais!

Segundo o ICE (2019l), para que possamos entender o que é dito, faz-se necessário compreender o que as palavras significam. Para tanto, o primeiro bloco do caderno em questão, As Palavras Incríveis, apresenta-nos uma sequência de palavras e suas significações, citando enquanto exemplo a importância dos dicionários para as pessoas de forma geral. O instituto delimita que a partir desse bloco é possível conhecer o que determinadas palavras significam especificamente para o modelo da Escola da Escolha. Observando a proposta do ICE, decidimos trazer para esta discussão um grupo de palavras cujas significações são relevantes para as análises desta pesquisa: democracia, gestão e participação. Para nossa surpresa, nenhuma das palavras enumeradas anteriormente estava presente no bloco elaborado pelo ICE. Isso nos levou a inferir que essas palavras não seriam incríveis na perspectiva do modelo, assim, pouco relevantes para ele.

Nosso segundo movimento, foi justamente buscar identificar quais eram as

características do grupo de palavras escolhidas para integrar esse primeiro bloco do Caderno 12, no intento de identificar o que aproximaria essas palavras pinçadas pelo ICE (2019I). Rapidamente fomos levadas à compreensão de que as palavras que foram escolhidas guardam relações estreitas com a proposta do instituto, bem como já figuram ao longo dos onze cadernos anteriores. Também mapeamos que os conceitos não são expandidos, pensando o que já foi apresentado nos cadernos anteriores, mas sim foi realizado um processo de síntese, que parece ser mobilizado pela intenção de facilitar compreensão de palavras que poderiam ser ambíguas, ou difíceis de se compreender de acordo com o exposto pelo instituto.

O ICE afirma que serão apresentadas palavras, mas na verdade também são expressões, por vezes compostas por duas ou três palavras, organizadas em ordem alfabética. Foram contabilizadas cerca de 130 palavras ou expressões que, por serem consideradas incríveis e relevantes para o modelo da escola da Escolha, configuram o primeiro bloco de seu último caderno.

O segundo bloco, intitulado “Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos”, faz um movimento parecido com o bloco anterior, uma vez que faz a exposição de uma lista de personalidades e ONGs, seguido de algo que se parece com uma minibiografia (dados biográficos e acadêmicos compilados), organizada em ordem alfabética, considerando o último nome dos escolhidos (como acontece em referências bibliográficas). Seria um dicionário de personalidades incríveis e instituições sem fins lucrativos que o ICE escolhe para destacar a partir desse bloco. A lista possui cerca de cinquenta nomes, entre personalidades com destaque na área econômica, da educação, empresários, sociólogos e filósofos, mas também ONG como a *Character Lab*, instituição norte-americana referência, segundo o ICE (2019I), nos estudos sobre competências para o século XXI.

Chamou-nos a atenção o destaque dado pelo material instrucional do ICE (2019I) sobre a relevância do filósofo cristão que viveu na França no início do século XX, Emmanuel Mounier. Esse filósofo está ligado ao movimento intitulado Personalismo Cristão, cujas reflexões colocavam a pessoa como centralidade, apoiando-se na ideia de que a sua proposição de pensamento filosófico seria não doutrinária e não sistemática. Diante disso, colocamos em foco a citação do Caderno 12:

O pensamento desse filósofo [Emmanuel Mounier] constituiu um dos alicerces do marco conceitual e filosófico do Modelo da Escola da Escolha e posiciona uma das definições mais importantes do Modelo. Assim como dizia o mestre Antonio Carlos Gomes da Costa durante as suas formações, inspirado em Gilberto Gil, “meu caminho pelo mundo eu mesmo traço, a Bahia já me deu régua e compasso. (...) quem sabe de mim sou eu.” Esse trecho da canção ilustra metaforicamente o posicionamento ao qual nos referimos porque a cada um de nós cabe a responsabilidade e o direito de construir

o seu projeto de vida; a escola, a família e outras fontes devem prover os recursos para tal e que, finalmente, a cada um de nós cabe responder pelo que decidimos fazer com ela (ICE, 2019l, p. 43).

O trecho exposto anteriormente faz a defesa dos ideais de individualização dos sujeitos, *accountability* pessoal, além de argumentar pela importância da construção do projeto de vida, centralidade do Modelo da Escola da Escolha, enquanto elemento que deve advogar pela consolidação do seu modelo, junto a outros elementos constituintes, a exemplo dos eixos formativos, instrumentos de gestão, práticas de êxito, bem como outros citados desde o início deste capítulo.

“Explica mais!” foi o título escolhido pelo ICE (2019l) para fechar o último bloco do caderno sobre a Escola da Escolha. Nele podemos encontrar mais orientações sobre especificidades do modelo. O instituto inicia esse bloco fazendo uma defesa das escolhas sobre a parte diversificada de seu currículo. A importância atribuída pelo ICE aos componentes curriculares dessa parte de seu currículo se materializa no fato de que, conforme o instituto, os componentes da BNCC não seriam suficientes para assegurar a ampliação do repertório cultural, intelectual e moral dos estudantes. Para a construção de um projeto de vida (elemento central do modelo) seria necessária a atuação de professores a partir das orientações dadas para os componentes de tutoria, eletivas e estudo orientado, sem deixarmos de frisar projeto de vida e pós-médio. Justificam seu argumento afirmando que essa foi uma das evidências levantadas no diagnóstico inicial feito pelo ICE ainda na experiência com o Ginásio Pernambucano. Porém, os dados da pesquisa, bem como suas análises e achados, não são apresentados nos cadernos.

Ao longo de cerca de trinta páginas, o ICE busca dar orientações cada vez mais enfáticas, tornando o texto similar a uma bula, ou mesmo uma receita culinária. Assim, as instruções se tornam cada vez mais detalhadas e prescritivas. Nesse último caderno, acessamos elementos incluídos nas orientações que, ao que se imagina, visem possibilitar leveza e humor, talvez na perspectiva de tornar o texto menos técnico, como podemos destacar nos trechos indicados abaixo:

Consultora Pedagógica do ICE: “Que alegria o rever Prof. **Luke Skywalker**, mas estou surpresa: o senhor, professor de projeto de vida???” (ICE, 2019l, p. 53, grifo nosso).

Diretora da Escola **C3PO**: “O que significa isso???”, ao entrar na sala, encontrando o jovem **D2R2** retirando a calça comprida, ficando apenas de bermuda.” (ICE, 2019l, p. 64, grifo nosso).

A mãe **Grifinória**, aflitíssima: “Gestora, a senhora sabe que os meus filhos **R2D2** e **C3PO** estão nessa escola.” (ICE, 2019l, p. 79, grifo nosso).

As palavras e expressões destacadas (Luke Skywalker, C3PO, D2R2 e Grifinória)

seriam justamente os elementos que buscam imputar humor ao texto do caderno, sendo retiradas de peças cinematográficas norte-americanas de sucesso mundial. Porém, o artifício acaba por enfatizar o cunho exageradamente instrucional e prescritivo do material, tornando o discurso pueril. Esse tom vai na contramão da derradeira orientação do caderno em questão que diz que suas instruções são para a atuação de professores junto a estudantes do ensino médio, ou seja, adolescentes e jovens, não sendo indicada a sua utilização junto ao ensino dedicado a adultos ou a crianças. Ora, o próprio material parece subestimar a formação de professores, aos quais dedica suas instruções, ao escolher traços discursivos que oportunizam a desconsideração dos saberes já acumulados por esses profissionais.

Ademais, o caderno em debate traz mais elementos que vão corroborar com o que vem se delineando ao longo desta análise, que entende que o ICE, a partir de seus materiais instrucionais intitulados escola da escolha busca centralizar discursos, inviabilizar a formação de cidadãos críticos e engajados, a partir da utilização de um viés de participação tutelada na educação. Nesse movimento, o instituto parece se empenhar na defesa de um tipo específico de democracia, a neoliberal, que objetiva a construção de consensos absolutos, minando a participação política, promovendo o apagamento das identidades e das diferenças, produzindo um tipo específico de sujeito, o neoliberal, empreendedor de si, competitivo e meritocrático. Seguiremos à próxima seção com o objetivo de entender como a gestão democrática é atuada nas escolas da rede integral paraibana, considerando os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com membros de uma comunidade escolar situada na capital da Paraíba, a cidade de João Pessoa.

## 6 A GESTÃO DEMOCRÁTICA ENCENADA NA ECIT: ANALISANDO AS ENTREVISTAS

Pensar na escola como esse lócus de produção de sentidos no meio de tantos discursos regulatórios cria outro sentido de agência docente, um sentido marcado pela incessante significação da escola, do mundo e de si (Lopes; Macedo, 2021, p. 16).

Neste capítulo, apresentaremos os dados levantados a partir das entrevistas com os sujeitos que compõem a comunidade escolar da Ecit participante desta pesquisa, bem como a partir deles objetivamos entender como a gestão democrática é atuada nas Escolas Cidadãs. Organizamos a coleta e a apresentação dos dados coletados, para efeito de estudo e melhor compreensão, em subseções que consideram as dimensões contextuais propostas pela Teoria da Atuação: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Nossa escolha por esse percurso deu-se pela necessidade da ampliação das discussões e análises sobre o contexto da prática, uma vez que é nessa arena que as políticas são encenadas, materializadas, interpretadas e reinterpretadas das mais variadas formas. Salientamos nosso entendimento sobre a atuação das políticas, não numa perspectiva de mera implementação, mas com o objetivo de “levar o contexto a sério”, como indicam Ball, Maguire e Braun (2021, p. 49), evidenciando como os atores, no chão da escola, são sujeitos e objetos das políticas, uma vez que essas são feitas para, mas também por esses atores.

Organizamos os blocos das entrevistas considerando também o perfil de cada entrevistado, de modo que foram delimitados quatro conjuntos de entrevistas, conforme disponibilizamos em apêndice. Esses conjuntos de entrevistas foram pensados a partir dos seguintes perfis: corpo diretivo, docentes, estudantes e funcionários/as. Salientamos que o corpo diretivo é formado pelo diretor escolar, coordenador pedagógico, coordenador administrativo e financeiro e pelo secretário escolar.

Os sujeitos entrevistados receberam pseudônimos para que mantivéssemos o anonimato. O Quadro 3, em apêndice, apresenta o perfil desses entrevistados. Identificamos que dos doze entrevistados, 75% (setenta e cinco por cento) se identificaram sendo pessoas do gênero feminino (nove entrevistados). Da mesma forma, 75% (setenta e cinco por cento) das pessoas se autodeclararam negras. Em relação à faixa etária, esses sujeitos alegaram ter entre 18 (dezoito) e 60 (sessenta) anos. Ademais, seguiremos para as quatro subseções que tratam os demais dados coletados e suas análises, divididas a partir das dimensões contextuais da Teoria da Atuação.

## 6.1 Contextos Situados

Para Ball, Maguire e Braun (2021), os contextos situados referem-se aos aspectos que estão localmente, bem como historicamente, relacionados à escola, abrangendo desde o estabelecimento da instituição em determinada localidade, suas matrículas, e ainda sua localização geográfica. Diante desses aspectos, lembramos que a Ecit participante desta pesquisa foi inaugurada no ano de 2016, a partir da entrega do prédio construído na zona sul da capital paraibana, durante a gestão do então governador do estado, o senhor Ricardo Coutinho (PSB). Desde seu primeiro ano de funcionamento, a Ecit em questão segue os direcionamentos do Modelo da Escola da Escolha, diferente de outras escolas integrais do estado da Paraíba, que precisaram passar por processos de adaptação, inclusive relacionados à sua infraestrutura física, para serem submetidas ao modelo do ICE.

A Ecit está localizada numa área em crescente expansão, estrategicamente posicionada em uma região de fácil acesso, tendo sua localização geográfica percebida como condicionante de facilitação para o deslocamento e acesso por parte de estudantes e demais membros da comunidade, uma vez que está numa área entre bairros bastante populosos da capital Paraíba. Destacamos o bairro em que a escola se localiza, considerado como subcentro potencializador da região, apresentando excelente estrutura de comércio e serviços, tornando-se referências para os bairros vizinhos (Silva, 2013).

Segundo seu PPP (Paraíba, 2023a), a escola tinha, no ano de 2023, 29 (vinte e nove) docentes, 22 (vinte e dois) funcionários, 4 (quatro) profissionais do corpo diretivo, bem como 440 (quatrocentos e quarenta) estudantes matriculados, divididos nas três séries que compõem o ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). O documento também revela que o número total de vagas seria de 520 (quinhentos e vinte) estudantes. Não encontramos dados que justificassem a queda no número de matrículas para o ano de 2023, uma vez que esse número se configura abaixo do número total de vagas que deveriam ser disponibilizadas pela escola. Além disso, os dados obtidos através do Censo Escolar, divulgados pelo Inep, indicam a taxa de 0% com relação à evasão escolar e à reprovação nos anos de 2021 e 2022, períodos em que enfrentamos a pandemia de covid-19.

Foram registrados 533 (quinhentos e trinta e três) e 510 (quinhentos e dez) estudantes matriculados nos anos de 2021 e 2022 respectivamente. Percebemos que a queda no número de matrículas, comparando os anos de 2021 a 2023, chega a 21% (vinte e um por cento). Mesmo com essa queda no número de matrículas, foi disponibilizado edital para seleção de estudantes objetivando a matrícula para o ano letivo de 2024, conforme apontamos no segundo capítulo,

de acordo com o documento disponibilizado no Anexo A.

Além dos dados evidenciados a partir do PPP e do plano de ação da escola, coletamos dados através das perguntas a seguir, que compunham as entrevistas semiestruturadas, e tratavam de coletar informações que colaborassem com a análise dos contextos situados, conforme organizamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Perguntas referentes aos Contextos Situados

| <b>PERFIL</b>  | <b>PERGUNTAS</b>  |
|--|---|
| <b>CORPO DIRETIVO</b><br><br><b>DOCENTES</b><br><br><b>FUNCIONÁRIOS/AS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tempo de magistério/funcionalismo público na rede estadual?</li> <li>→ Qual o tipo de vínculo com a rede estadual de educação da Paraíba?</li> <li>→ Há quanto tempo trabalha na escola pesquisada?</li> <li>→ Qual é o seu papel (estudante, responsável por estudante, funcionário, professor, gestor e etc.) de atuação na escola?</li> </ul> |
| <b>ESTUDANTES</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Qual seria sua etapa de escolarização?<br/>A. 1º Ano do ensino médio.<br/>B. 2º Ano do ensino médio.<br/>C. 3º Ano do ensino médio.</li> <li>→ Há quanto tempo estuda na escola pesquisada?</li> <li>→ Qual é o seu papel (estudante, responsável por estudante, funcionário, professor, gestor e etc.) de atuação na escola?</li> </ul>         |

Fonte: Organizado pela autora (2024).

As perguntas direcionadas ao corpo diretivo, aos/às docentes e aos/às funcionários/as revelaram que esses profissionais atuam em média há três anos na Ecit em questão, sendo o tempo de atuação mais longo o de sete anos e o mais curto compreendendo um ano de atuação. Inferimos que, possivelmente, esteja havendo um processo de rotatividade da equipe escolar, uma vez que mesmo em uma instituição com apenas sete anos de funcionamento, o tempo médio de atuação da equipe escolar seja apenas de três anos. Acerca do tipo de vínculo, 60% (sessenta por cento) desses profissionais foram contratados a partir da realização de concursos públicos (vínculo efetivo), enquanto os outros 40% (quarenta por cento) mantêm vínculos temporários, sendo dois profissionais terceirizados e outros dois a partir de contratos feitos diretamente com a SEE, na condição de prestadores de serviços.

Em geral, os sujeitos participantes da pesquisa atuam no funcionalismo público estadual há menos de sete anos, bem como possuem vínculo com a rede de ensino estadual a partir de concurso público. Apenas a coordenadora pedagógica e o professor de matemática estão atuando no funcionalismo público há 36 (trinta e seis) e 16 (dezesesseis) anos, respectivamente. Isso revela que 80% dos profissionais estão em início de carreira, ao menos no que diz respeito

aos seus percursos na rede estadual. Cinco dos doze participantes citaram o Ideb como balizador de seus trabalhos – dois do corpo diretivo, enquanto outros três eram docentes.

Ao definirem seus papéis de atuação na Ecit, os docentes apresentaram-se enquanto professores de componentes curriculares da BNCC (Cristiano, Otávio e Patrícia), professor de componentes da educação profissional e técnica (Antônio), professores de componentes da base diversificada (Cristiano e Patrícia) e ainda enquanto presidente do conselho escolar (Antônio). O corpo diretivo, por sua vez, apresentou-se relacionando os papéis que ocupam aos nomes de seus cargos, conforme o próprio modelo preconiza (coordenadora pedagógica, gestora, coordenadora administrativo-financeira – CAF, secretária escolar), não tendo salientado suas atuações considerando suas formações como professoras, ou mesmo educadoras, como defende o ICE (2019d).

As estudantes entrevistadas, Gisele e Letícia, estavam matriculadas na escola desde o ano de 2021, sendo ambas alunas da 3ª série do ensino médio. As duas entrevistadas defendem que seu papel de atuação na escola seria o de estudante, não citando nenhuma outra forma de atuação, inclusive as previstas pelo modelo, como líder de turma, presidente de clube ou mesmo protagonista. Não encontramos nas construções discursivas das estudantes, bem como das funcionárias entrevistadas, elementos que nos indicassem a apropriação dos termos do modelo como vimos nas entrevistas com o corpo docente e diretivo. Nesses dois últimos segmentos termos e expressões como projeto de vida e protagonismo são repetidos ao longo de vários momentos. Inferimos, assim, uma maior apropriação do que é proposto pelo Modelo da Escola da Escolha por parte de docentes e das pessoas que compõem o corpo diretivo.

Nos anos de 2016 a 2019, foram realizados processos seletivos para a admissão de docentes, bem como para o corpo diretivo da Ecit. Porém, desde o ano de 2020, as admissões são realizadas apenas por demanda, sem definição de critérios objetivos, seguindo, para docentes, os trâmites de mudança de lotação de unidade escolar, enquanto o corpo diretivo tem sido indicado conforme prerrogativa do chefe do executivo. Os processos seletivos de admissão de estudantes são guiados por editais, conforme disponibilizamos através do Anexo A, com critérios de desempenho, desde o ano de 2018. Assim, corpo docente e discente foram selecionados para atuar na Ecit, a partir de critérios de desempenho. Essa composição dialoga com a proposta do empresário Marcos Magalhães para o Ginásio Pernambucano de elitizar a escola pública, tornando-a, efetivamente, mais um espaço para segregar as pessoas, o que vai na contramão da Constituição Federal brasileira que defende a educação enquanto direito de todas as pessoas.

Diante das condições apresentadas anteriormente e que caracterizam os contextos

situados da Ecit objeto deste estudo, defendemos que a localização geográfica da escola é um fator que tem gerado oportunidades e vantagens à comunidade escolar. Contudo, a queda no número de estudantes matriculados carece do entrelaçamento de mais dados que possam colaborar na sua interpretação. Ademais, salientamos que a estrutura física, o prédio escolar, que foi construído especialmente para adotar o Modelo da Escola da Escolha é mais um elemento facilitador da política de tempo integral em questão. Também é possível perceber que, por não ter um histórico anterior à chegada desse modelo, diferentemente de outras escolas, o fator limitante causado pela resistência provocada pela mudança não afetou a comunidade escolar, dado que todos os segmentos da comunidade escolar iniciaram a sua atuação no ano de criação da escola, em 2016. Salientamos que Ball, Maguire e Braun (2021) argumentam que as histórias escolares são aspectos que estão vivos na consciência coletiva das comunidades escolares, num processo dinâmico. Destacamos que nosso esforço se faz na perspectiva de apresentar as especificidades da Ecit para cada uma das dimensões contextuais da atuação da política de educação em tempo integral na Paraíba. Nesse intento, seguiremos para a próxima subseção, na qual trataremos da dimensão contextual intitulada Culturas profissionais.

## 6.2 Culturas profissionais

As culturas profissionais estariam relacionadas, segundo Ball, Maguire e Braun (2021), aos valores, ao envolvimento, responsabilidades e experiências dos/as docentes, bem como à gestão das políticas na escola. Identificamos a possibilidade de ampliação desse conceito a partir da inclusão de diferentes atores pertencentes às comunidades escolares, como discentes, funcionários/as e o corpo diretivo, por entendermos que esses sujeitos também podem contribuir para nosso exame acerca do *ethos*, dos valores e níveis de envolvimento nas escolas, na perspectiva de entender se eles moldam, ou mesmo como moldam as políticas no contexto da prática, no âmbito escolar. Diante dos sujeitos entrevistados, precisamos considerar essas culturas profissionais ligadas às discentes, aos/as docentes, ao corpo diretivo, bem como às funcionárias da Ecit. O Quadro 6 foi elaborado no intuito de demonstrar o conjunto de perguntas referentes à dimensão contextual da Teoria da Atuação em discussão, divididas por segmento da comunidade escolar.

Quadro 6 – Perguntas referentes às Culturas Profissionais

| PERFIL | PERGUNTAS |
|--------|-----------|
|--------|-----------|

|   |  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>CORPO DIRETIVO</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Você sabe o que é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)? Conhece seus instrumentos de gestão?</li> <li>→ Qual seria o papel do corpo diretivo em uma escola, em especial do diretor escolar?</li> <li>→ O que você entende por democracia? Você acredita que a participação dos diversos segmentos escolares (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) contribuem para a construção de uma escola democrática? Justifique sua resposta.</li> <li>→ A comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) participa das atividades cotidianas da escola? Se sim, em quais ocasiões? Quais espaços de participação poderiam ser viabilizados?</li> <li>→ Existem decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias)? Se sim, quais e com que frequência são tomadas?</li> <li>→ A TGE tem favorecido para que a sua atuação nessa escola seja participativa? Se sim, explique como.</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>DOCENTES</b></p> <p style="text-align: center;"><b>FUNCIONÁRIOS/AS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ESTUDANTES</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Você sabe o que é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)? Conhece seus instrumentos de gestão?</li> <li>→ Qual seria o papel do corpo diretivo em uma escola, em especial do diretor escolar?</li> <li>→ O que você entende por democracia? Você acredita que a participação dos diversos segmentos escolares (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) contribuem para a construção de uma escola democrática? Justifique sua resposta.</li> <li>→ A comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) participa das atividades cotidianas da escola? Se sim, em quais ocasiões? Quais espaços de participação poderiam ser viabilizados?</li> <li>→ Existem decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias)? Se sim, quais e com que frequência são tomadas?</li> <li>→ A TGE tem favorecido para que a sua atuação nessa escola seja participativa? Se sim, explique como.</li> <li>→ Existe alguma organização coletiva dos/as docentes/funcionários/estudantes desta escola? Se sim, qual é sua principal contribuição para a comunidade escolar?</li> </ul> |

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 58), “atores de política estão sempre posicionados”. Sendo assim, as políticas são vistas e compreendidas a partir do lugar (figurado e literal) ocupado por cada um dos atores. À exemplo disso, percebemos uma compreensão mais aprofundada sobre a TGE por parte do corpo diretivo, bem como por parte dos professores mais experientes. No mesmo caminho, as discentes e funcionárias, todas com menos de três anos de atuação na Eci, e com poucas experiências no modelo, demonstraram baixa

compreensão acerca dele. O Excerto 1 busca exprimir o que foi evidenciado, anteriormente, sobre o nível de entendimento dos entrevistados a respeito da TGE:

### **EXCERTO 1**

“Não sei.” (Letícia, estudante 1)

“Não, não conheço.” (Gisele, estudante 2);

“Não, ainda não. Já ouvi falar o nome, mas conhecer profundamente, não.” (Aline, funcionária 1);

“Sim, conheço todos os instrumentos de gestão que trabalhamos, programas de ação, guias de aprendizagem, as ementas de eletiva, plano de ação da escola. Então, eu tenho conhecimento e também faço monitoramento desses instrumentos.” (Fernanda, coordenadora pedagógica);

“A TGE é a questão da tecnologia de gestão. Ela permite o gerenciamento da escola com o diretor, com a coordenação pedagógica, né? Aí tem o coordenador... a CAF, né, que é a parte administrativa e junto com o professorado... Aí tem... claro, dentro da própria gestão, a tecnologia tem os coordenadores de área que acaba também atuando com os demais professores de cada área. De linguagens, exatas, humanas e técnica.” (Otávio, professor de química e da base diversificada);

“É um pouco, né? Como eu sou muito novo, então ainda estou aprendendo muito e todo ano aprendo... quer dizer todo ano, né? Mas cada mês que vai passando eu vou aprendendo um pouco mais, principalmente sobre o TGE.” (Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar).

A utilização de termos que fazem parte do modelo proposto pelo ICE aparece com muita proeminência na fala da coordenadora pedagógica Fernanda e do professor Otávio. Ambos estão vivenciando o modelo desde o ano de 2016. Já Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar, em seu primeiro ano de atuação na escola e no modelo, apresenta dificuldade em discernir sobre as características do modelo, diante de sua inexperiência. Esses níveis diversos de compreensão irão gerar atuações diferentes em cada sujeito, ilustrando o que Ball Maguire e Braun (2021) indicam, dado que as culturas profissionais não seriam incontestáveis ou necessariamente coerentes, pensando, como indicamos anteriormente, que esses atores estão sempre politicamente posicionados.

Nessa perspectiva, o papel do corpo diretivo é defendido pelos sujeitos como algo importante para a comunidade escolar. O diretor escolar é percebido como aquela pessoa que deve gerir ou administrar as diversas demandas escolares. Destacamos, mais uma vez, a utilização das palavras, filosofias e conceitos propostos pelo ICE por parte do corpo diretivo da Ecit. Foi possível identificar nas entrevistas, principalmente nas falas da coordenadora pedagógica e da diretora escolar, como o entendimento acerca dos instrumentos de gestão, formas de monitoramento, e de conceitos defendidos pelo ICE (2019k) estão consolidados, a

exemplo do que é apresentado pelo instituto para a liderança servidora. Fernanda, coordenadora pedagógica, advoga que o diretor precisa ser responsável e acolhedor, além de ser capaz de agregar boas ações, bem como de descentralizar as ações para toda a sua comunidade. No intento de ampliar essa discussão, vejamos o excerto a seguir:

#### **EXCERTO 2**

“Na verdade, gerir, né? Eu acho que esse é gerir, de saber como liderar, como organizar a escola, né? Porque se não se a pessoa não tem esse aspecto de liderança e de saber gerir uma escola, ela desanda. A escola acaba tendo só a figura de um diretor. Mas ela não anda, né. Muitas vezes, deixa-se a desejar muito essa questão da gestão, né?” (Otávio, professor de química e da base diversificada);

“No meu pensamento, ele é um líder inspirador. As pessoas falam muito do líder servidor, mas eu acho que o gestor geral é um líder inspirador. Quanto ao papel no TGE, ele é realmente a pessoa que faz o PDCA de tudo. Porque, a partir dele, essa análise do gestor geral mexe com toda a estrutura organizacional, de CAF, de equipe de trabalho, liderados do CAF, as ações pedagógicas da escola.” (Juliana, diretora escolar)

“Ah, é um papel muito importante, porque a gente... sem eles, a gente não, não funcionaria, né? Então, toda a parte organizacional depende deles e de ter um bom olhar deles para fazer fluir.” (Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar).

“Organizar a escola inteira, basicamente. Não só na área democrática, área de ensino, os relatos, e também pelo respeito de todos. Muita coisa. Basicamente construir a escola do zero, são os pilares da escola. Para mim é isso.” (Letícia, estudante 1)

“A administração da escola, alunos, funcionários, questão dos alimentos, questão das demandas de atendimento aos pais, também toda a organização da escola, pedagógica. Que é importante para a escola.” (Roberta, funcionária 2)

Juliana traz sua reflexão acerca da proposta do ICE sobre o conceito de liderança servidora. Para essa diretora escolar, o líder precisaria atuar para além do serviço à sua comunidade, inspirando os que estivessem ao seu redor. Ela justifica sua crítica sob o argumento de que a pessoa do diretor escolar precisa inspirar, inclusive os/as estudantes, para a realização de ações efetivas na escola, à exemplo da organização de eventos ou realização de tarefas práticas do cotidiano escolar. Essa perspectiva traz estreita ligação com o conceito de educação pelo trabalho apresentado pelo caderno que aborda a TGE, defendido enquanto veia principal do modelo de gestão do instituto (ICE, 2019k). A crítica, na verdade, situa-se muito mais enquanto processo de assimilação do modelo em questão, do que de fato com uma oposição ou confronto de ideias. Seria, em nossa avaliação, apenas a troca do termo servidor por inspirador, sem que haja, de fato, conflito entre a proposição da diretora e o que é apresentado pelo ICE, uma vez que o modelo já instrui a educação através do trabalho (ICE,

2019k). Reiteramos nossa compreensão acerca da utilização do conceito de educação pelo trabalho como sendo princípio da TGE, enquanto materialização da ampliação da lógica do capital para diversas esferas da vida social humana e a criação do sujeito neoliberal, como proposto por Dardot e Laval (2016).

Como o ICE não apresenta uma definição objetiva para o conceito de democracia, assim como não define a base teórica na qual o fundamenta, concordamos com Rodrigues, Honorato e Chagas (2023) ao defenderem que a democracia para o modelo em questão deve ser percebida enquanto um significante vazio que atua com o objetivo de seu esvaziamento de sentidos. Assim, como pode aglutinar uma multiplicidade de sentidos, num processo de ajustamento às diferentes demandas às quais se submete, nunca iria atingir um vazio completo. Destacamos que as contribuições dos sujeitos entrevistados se concentraram na apresentação da democracia enquanto espaço de participação, na ideia de realização de ações, como processo de escolha ou efetivação da “liberdade de expressão”, como podemos constatar a partir do excerto 3. Salientamos que defendemos a democracia enquanto processo dinâmico e em evolução, que deve ser plural e radical, incluindo diferentes demandas na representação das diversas vozes de nossa sociedade (Laclau; Mouffe, 2015), não bastando somente oportunizar participações dos sujeitos enquanto solucionadores de problemas ou operacionalizadores das ações, mas sim na perspectiva de participação efetiva nos processos decisórios.

### **EXCERTO 3**

“A democracia é um sistema que a gente subentende que deveria dar condições de igualdade para todos. E, com certeza, esses processos de participação fortalecem a democracia. Na verdade, deveria ser o sustentável da democracia essa participação de todos. Nas tomadas de decisões, nos processos de escolha dos governantes. Então, é fundamental a participação para o exercício pleno da democracia.” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa e da base diversificada)

“Democracia, tipo, ter direito de escolhas. Tipo, na comunidade... Democracia, tipo, ter direito de escolhas. Na escola isso tem que acontecer. Não vai incentivar certas escolhas dos alunos. E eu acho que no Estado acontece muito, na escola do Estado, a democracia. Os alunos, hoje em dia, têm muita liberdade de expressão. O que é bem importante.” (Roberta, funcionária 2)

“Quanto mais pessoas participam, a gente consegue tornar a sociedade mais democrática, e ainda mais dentro da escola, que é importante para o papel de todo mundo. Então, do estudante, da voz de professor, da voz da direção e da coordenação em geral.” (Gisele, estudante 2)

“Eu acho que eu levo muito a questão da democracia, a democracia com responsabilidade. A democracia tem que ter um objetivo, tem que ter um foco, ela não pode ser, ah, porque tem que haver a democracia. Sim, tem que haver democracia. Mas, assim, todos os responsáveis dentro da escola, ele deve ter seu livre-arbítrio. Só que esse livre-arbítrio com responsabilidade. E essa democracia, justamente, tem que acontecer, deve acontecer para o bom andamento, funcionamento da escola. A democracia de você poder falar, de você escutar, de você dar sua opinião, de você pegar uma ação e desenvolver na escola, e ter o respaldo para isso, dessa sua ação. E eu acho que a democracia é isso

aí. É você ter seu livre-arbítrio, mas que você tenha ela com responsabilidade.” (Fernanda, coordenadora pedagógica)

Diante desses entendimentos de democracia, inferidos a partir das entrevistas, bem como das perspectivas apresentadas pelos sujeitos nas atividades, mobilizações e espaços existentes na Ecit expostas pelas entrevistas, podemos explicitar que, em paralelo aos argumentos identificados nas orientações dos Cadernos da Escola da Escolha, a participação no âmbito da Ecit vem sendo moldada pela ideia de participação tutelada, uma vez que sempre vem defendida enquanto ação realizada pelos atores escolares sob a vigilância de outrem. Como exemplo disso, podemos destacar o trecho a seguir da entrevista com Juliana, diretora escolar que, ao apresentar seu entendimento acerca da democracia, defende que seu papel atua justamente na tutela da participação dos sujeitos escolares, dado que ela é quem possibilita essas participações.

Quando eu entendo o meu papel dentro do projeto, eu estou construindo o ato democrático. O agir democrático. E eu lhe dou fala, vez e voz, para você construir junto comigo e poder criticar caso a ação esteja errada. Isso é construção coletiva. Isso é democracia. Quanto à comunidade, eu vejo muito assim... O papel do gestor e do coordenador correndo para a sala dos professores, dizendo, vamos fazer. Veja como é diferente. Vamos fazer é diferente do façam (Juliana, diretora da Ecit).

O Excerto 4 é constituído por contribuições dos entrevistados acerca de suas visões sobre como ocorrem as participações na Ecit. Observamos que todos os sujeitos indicaram que a participação nas diversas ações e eventos escolares acontecem, porém não foram citadas instâncias de participação colegiadas, à exemplo do conselho escolar, pela maioria dos indivíduos. Apenas os professores Cristiano, Otávio e Patrícia, bem como a diretora escolar, a senhora Juliana, citaram em suas entrevistas a existência do conselho escolar como espaço de participação, no entanto sem evidenciar seu papel no processo decisório.

#### **EXCERTO 4**

“Sim, tem participações da família em reuniões bimestrais, reuniões de pais. E quando às vezes, ocorrem eventos das diversas áreas aqui da nossa escola, sim. Às vezes tem participação dos pais, tanto da participação ativamente apresentando, trazendo alguma coisa, como participando, assistindo junto com os alunos.” (Cristiano, professor de Matemática)

“Eu participo muito. Sempre tem reunião de líderes aqui para... Para falar como estão as turmas, para se passar, o que é para se passar para as turmas, o desempenho dos alunos, provas, avaliativas para saber como é que os alunos estão, perguntar, fazem questionários sobre os professores, se os professores estão ensinando, tudo, tudo, basicamente tudo eles passam. Sempre estão ali presentes

com a gente.” (Letícia, estudante 1)

“Nos jogos, os alunos fazem questão de todo mundo participar. As reuniões, têm quase todos os pais. Tem muito pai para cá. Os passeios. Deixa eu pensar. Eu acredito que é mais isso, né? Porque os eventos, como está todo mundo sempre aqui dentro da escola, quando tem os eventos, sempre vem todo mundo. Sempre está todo mundo. É... É... Tem uma feira de ciências, participa todo mundo. Acho que aqui é uma escola que é muito em conjunto. Tudo funciona muito em conjunto.” (Aline, funcionária 1)

“Sim, tem participações da família em reuniões bimestrais, reuniões de pais. E quando às vezes, ocorrem eventos das diversas áreas aqui da nossa escola, sim. Às vezes tem participação dos pais, tanto da participação ativamente apresentando, trazendo alguma coisa, como participando, assistindo junto com os alunos.” (Cristiano, professor de matemática)

O Decreto n. 38.745/2018 (Paraíba, 2018a, p. 1), em seu artigo primeiro, defende que o conselho escolar tem “natureza deliberativa, consultiva, fiscal, mobilizadora e executora, vinculado a cada unidade de ensino, cuja finalidade é efetivar a gestão democrática, na forma de colegiado”. Ao negligenciar, em seu modelo de gestão, a existência e atuação dos conselhos escolares, somos levados a inferir que o ICE busca centralizar decisões na figura do diretor escolar, bem como minar esse importante espaço de compartilhamento de poder nas instituições de ensino. Não obstante, os sujeitos indicam a existência de espaços de participação, mas que nem sempre se efetivam nos processos decisórios, convertendo-se em mudanças reais que visem à consolidação e futura ampliação da democracia escolar. Essa participação pode também ser classificada como passiva, uma vez que os sujeitos não alcançam real poder de decisão, atuando na ideia de realização de ações para alcance de resultados, como já expomos anteriormente. Ainda é possível perceber uma aproximação dessa perspectiva de participação em relação à democracia neoliberal, que não valoriza a diferença, bem como se pauta na liberdade individual, na busca pelo consenso, pelo esvaziamento dos espaços políticos e pela criação de sujeitos neoliberais baseada na subjetivação da racionalidade neoliberal.

O excerto cinco nos apresenta, na ótica dos sujeitos entrevistados, como as decisões são tomadas na escola. Os principais espaços citados para participação nas decisões foram o conselho de líderes e as reuniões de professores ou de funcionários. Mais uma vez não foi citado órgão colegiado que contemple a participação de representantes dos diferentes segmentos escolares. Foram apenas apresentadas organizações de diálogo que contam com a participação dos atores escolares divididos por segmentos. Essas reuniões atuariam na perspectiva de recolher diferentes opiniões e sugestões, que seriam avaliadas pelo corpo diretivo também em reunião, configurando a tutela das participações e a centralização das decisões na gestão escolar.

**EXCERTO 5**

“De certa maneira, assim acaba sendo de forma coletiva, né? O próprio planejamento, as próprias atividades que a escola vai realizar são atividades que são construídas, né? Com todo o corpo docente, né? Com tudo. A, claro, a gestão e o corpo docente estão planejando para que toda comunidade escolar também possa participar, né?” (professor de química e da base diversificada)

Sim, a comunidade escolar participa, sim. É uma ação que nós temos aqui na escola. É sempre, todas as ações que fazemos aqui, todo mundo é envolvido. De pai, de aluno, de professor, de funcionário, de aluno, o trio gestor. Então, assim, essa participação da comunidade, ela é fundamental para o alicerce, né? A nossa escola, que ela realmente cresça, ela, como é que se diz assim? Assim, ela dê bons frutos, né? (Fernanda, coordenadora pedagógica)

“A gente está decidindo coletivamente sobre, sei lá, o horário de chegada ou a roupa da gente, a farda. Existem decisões que são tomadas, assim, pelas pessoas, todo mundo junto. Sim, com certeza. A gente estava pensando também em construir o Grêmio novamente. Aí, se juntou vários alunos no auditório para falar sobre a construção do Grêmio, o termo do Grêmio em si, a gente decidiu quantas pessoas tinham o Grêmio, como vai ser o Grêmio, quantas pessoas têm que ter a chapa, tudo decidido por nós.” (Letícia, estudante 1)

“Então, há momentos onde as pessoas de diferentes segmentos, né, professor, aluno, sentam juntas para decidir as coisas. Tem, tem a reunião de líderes, né, que a gente, os alunos, que não são líderes, a gente repassa nossas demandas para o líder e eles têm a reunião, com a coordenação, com a CAF, com todo mundo. Além do Grêmio Estudantil, que é onde os estudantes atuam mesmo nesse papel de dar voz, né, de falar o que a gente está precisando, de ir atrás e correr atrás disso.” (Gisele, estudante 2)

Sim. Sempre tem a reunião com os líderes, que eles fazem em sala de aula, né? Cada líder com sua turma, que passa para a gestão e eles tomam a decisão em conjunto. Como tem a reunião com os professores e como também tem as reuniões com funcionários. Aí cada um traz sua pauta, né? Para a gente entrar em um consenso. (Aline, funcionária 1)

Na proposta de tutelar essas participações na escola, a diretora escolar, a senhora Juliana, defende que:

[...] quando a gente, no meu olhar de gestora geral, quando junta a visão do aluno, a visão dos funcionários, a visão dos professores, se todos estiverem assistidos, aí sim, a escola está fluindo, a empresa está andando, eu realmente estou cumprindo minha função de gestão servidora, de líder servidora.

Nessa perspectiva, apesar dos entrevistados indicarem que a TGE tem favorecido suas participações nas ações da Ecit, esse favorecimento se dá através das cobranças por parte do modelo, por meio da secretaria de educação, e na própria escola pelo corpo diretivo, através do uso dos instrumentos de gestão. Dessa forma, tem-se a conformação de ações que irão gerar pressões necessárias para oportunizar a entrega de resultados a partir do alcance das metas estipuladas pela SEE. Ball, Maguire, Braun (2021) indicam que a partir dessas pressões existe uma tentativa de incutir uma cultura de desempenho, gerando expectativas, em que a escola e seus atores exercem seus papéis na cadeia de entrega (*deliverology*). Os autores mencionados

classificam esse fato enquanto método de reforma do setor público aplicado à educação.

A TGE tem um papel fundamental nesse processo de geração de pressão para entrega de resultados, como já mencionamos, porém os atores, no chão da escola, nem sempre demonstram ciência dessa situação. As estudantes da Ecit, bem como as funcionárias entrevistadas expressaram desconhecer a TGE, ou mesmo apresentaram baixa compreensão acerca do modelo. Docentes e corpo diretivo, uma vez evidenciando um conhecimento mais ampliado acerca do modelo de gestão proposto pelo ICE, defenderam seu potencial em oportunizar a participação nas atividades escolares, indicando os instrumentos de TGE enquanto ferramentas para essa participação.

#### **EXCERTO 6**

Não conheço a TGE. Não sei. (Letícia, estudante 1)

Não conheço. Nunca foi passado muito a fundo, né? Aí não tem como dizer se favorece ou não. (Roberta, funcionária 2)

“Sim. A partir do momento que os mecanismos, as ferramentas de TGE pressupõem essa participação e esse diálogo, então é oportunizado que os professores, em algumas situações, falem, opinem, direcionem os seus anseios, mesmo que nem sempre sejam escutados lá em cima. Mas a gente tem essa abertura de se colocar.” (Patrícia, professora de Língua Portuguesa e base diversificada)

“Tem. Mas pode haver melhorias. É como eu já disse em uma pergunta anterior, a TGE precisa ser inovada, no que tange ao Trio Gestor. Formação para os CAFs, a questão dos instrumentos serem compartilhados com toda a equipe de forma inovadora. Num drive. Os instrumentos precisam ser mais transparentes, de forma que sejam compartilhados com os professores e com os líderes de forma instantânea.” (Juliana, diretora escolar)

“A TGE, ela sempre foi... É um instrumento, né? Que favorece a participação de qualquer profissional. Por quê? Porque é uma organização. Eu vejo os instrumentos de TGE, como uma organização para cada profissional, não é?” (Fernanda, coordenadora pedagógica)

Salientamos a contribuição da professora Patrícia (Excerto 6) que reconhece que, apesar de a TGE pressupor a participação, as demandas nem sempre são acolhidas pelas instâncias superiores. Já Juliana, diretora escolar, advoga pela melhoria dos instrumentos de gestão da TGE para que os processos de monitoramento e cobranças por resultados sejam realizados de forma mais inovadora e com maior dinamismo. Para Fernanda, a participação é oportunizada pelos instrumentos, dada a sua capacidade enquanto ferramenta de organização de trabalho. As contribuições das entrevistadas reforçaram nossa compreensão sobre a proposta TGE para a participação dos sujeitos escolares, caracterizada pela passividade e tutela, a partir da utilização de mecanismos que objetivam a regulação e o monitoramento dos sujeitos escolares,

desprovida, contudo, de poder decisório e marcada pela ocultação de determinadas vozes.

Pensando que a participação também ocorre a partir da organização coletiva dos atores escolares, uma vez que não entendemos esses como meros sujeitos das políticas, mas como (re)intérpretes e tradutores das políticas no chão das escolas, buscamos compreender como, e se, esses se organizam (Ball; Maguire; Braun, 2021). Diante disso, os/as docentes e as funcionárias indicaram, a partir de suas entrevistas, que o sindicato classista seria a principal forma de organização coletiva. Segundo eles, as reuniões de fluxo, momentos semanais de diálogo propostos pela TGE entre esses profissionais da educação da Ecit, também corroboram para sua organização coletiva. Já as estudantes afirmaram que a recente mobilização da Ecit para a criação do grêmio estudantil era sua forma de organização coletiva mais importante, mas que a reunião do conselho de líderes, órgão proposto pela TGE, também conta com a participação de estudantes que representam as turmas da Ecit e o corpo diretivo (ICE, 2019k). Porém, a ênfase dada pelas estudantes ao espaço que lhes oportuniza a participação efetiva recai sobre o grêmio estudantil: “Eles [grêmio estudantil] literalmente são a nossa voz para o corpo diretor” (Letícia, estudante).

Com o intuito de adaptar as políticas aos contextos reais e torná-las viáveis, consideramos que os atores escolares reinterpretem e recontextualizam as políticas (Mainardes, 2006). Dessa forma, verificamos, a partir das entrevistas, posicionamentos diversos desses atores, considerando suas características intrínsecas relacionadas às suas diferentes formações, papéis de atuação, bem como demais marcadores sociais, como raça, gênero, entre outros. Ribeiro (2017) indica que os sujeitos têm um lugar de fala, sendo esse o espaço em que os corpos subalternizados reivindicam sua existência, e o fazem a partir de seu contexto e de suas experiências. Nessa perspectiva, cada sujeito trouxe a demarcação desses espaços conforme apresentado ao longo desta subseção.

Nesse sentido, as políticas são atuadas diante dos valores, interesses, compromissos, motivações e vivências daqueles que se encontram inseridos em seu processo de atuação. Assim, a heterogeneidade do corpo escolar implicou processos de resistência, bem como de (re)existência a partir de suas traduções feitas da política de educação em tempo integral da Paraíba, mesmo com as tentativas de imputar a lógica empresarial à educação, seguindo o que é preconizado pelo ICE.

Isso confirma a posição proposta por Ball, Maguire e Braun (2021) que considera que as análises de políticas não devem pressupor uma possível passividade dos sujeitos que estão sob as políticas nas escolas, uma vez que seriam ao mesmo tempo sujeitos e atores nesse contexto. Acreditamos que a diferença, considerada elemento central na construção da

democracia radical e plural proposta por Laclau e Mouffe (2015), vem sendo atacada nas escolas integrais na Paraíba, uma vez que o modelo vem utilizando, principalmente, os instrumentos da TGE na tentativa de apagamento dessas diferenças. O instituto tem buscado propagar os ideais da democracia neoliberal, ancorando-se numa perspectiva de consenso harmonioso, que inviabiliza a coexistência de diferentes vozes sociais, que visa suscitar a criação/atuação do sujeito neoliberal em nossa sociedade (Dardot; Laval, 2016).

### 6.3 Contextos Materiais

Os contextos materiais, segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 60), referem-se aos aspectos físicos das instituições de ensino, que devem ser compreendidos como os “edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura”. Como já mencionamos anteriormente, esses aspectos impactam no desempenho de estudantes, no trabalho de professores e demais funcionários, costumando receber pouca atenção nas análises das políticas.

Consideramos que a TGE e seu instrumento de gestão, o plano de ação, podem oportunizar a existência de condições relacionadas aos contextos materiais, uma vez que atuam na perspectiva de organizar o processo de gestão e de influenciar na atuação dos profissionais da educação. A TGE, segundo o ICE (2019k), age na racionalização e padronização dos processos de gestão escolar, o que favoreceria, em tese, as condições necessárias para o alcance de metas propostas em seus instrumentos. No intento de considerar os contextos materiais da Ecit, foram realizadas as seguintes perguntas aos sujeitos escolares, disponibilizadas a partir do Quadro 7.

Quadro 7 – Perguntas referentes aos Contextos Materiais

| <b>PERFIL</b>                                       | <b>PERGUNTAS</b>  |
|---|---|
| <p><b>CORPO DIRETIVO</b></p> <p><b>DOCENTES</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ As condições materiais (infraestrutura dos espaços físicos, materiais pedagógicos, orçamento, equipamentos, acesso à tecnologia, etc) interferem nos processos de participação e vivências democráticas na escola? Justifique sua resposta.</li> <li>→ Existem espaços de participação para a comunidade escolar (docentes, estudantes, família, comunidade do entorno, funcionários) previstos pela TGE? Se sim, quais?</li> <li>→ Você considera que a TGE favorece a vivência da democracia? Justifique sua resposta.</li> <li>→ O que é o Plano de Ação? Esse documento favorece a vivência da democracia em sua comunidade escolar? Justifique sua resposta.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <b>FUNCIONÁRIOS/AS</b><br><br><b>ESTUDANTES</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ As condições materiais (infraestrutura dos espaços físicos, materiais pedagógicos, orçamento, equipamentos, acesso à tecnologia, etc) interferem nos processos de participação e vivências democráticas na escola? Justifique sua resposta.</li> <li>→ Existem espaços de participação para a comunidade escolar (docentes, estudantes, família, comunidade do entorno, funcionários) previstos pela TGE? Se sim, quais?</li> <li>→ Você considera que a TGE favorece a vivência da democracia? Justifique sua resposta.</li> <li>→ Você conhece o Plano de Ação de sua escola? Esse documento favorece a vivência da democracia em sua comunidade escolar? Justifique sua resposta.</li> </ul> |
|---|--|

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Acerca dos aspectos físicos, o prédio da Ecit, como já mencionamos, foi construído e inaugurado pouco antes do início efetivo das atividades escolares no ano de 2016. Segundo Otávio, professor de química, a escola teria um espaço físico privilegiado em comparação às demais escolas da rede estadual. Porém, esse espaço ainda não seria suficientemente adequado, considerando as necessidades da comunidade escolar. Para os sujeitos entrevistados, apesar de possuírem espaços como laboratórios de ciências da natureza, de informática, inclusive para o desenvolvimento de aulas da base técnica do currículo, faltariam insumos, equipamentos e manutenção predial que desse conta de viabilizar as condições mínimas para a atuação de forma positiva da política de tempo integral, que tem como orientador o Modelo da Escola da Escolha.

Para Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar, a secretaria de educação teria um papel relevante na oferta das condições mínimas relacionadas à estrutura física, material de apoio pedagógico e insumos para realização das atividades escolares cotidianas. Entretanto, essas condições mínimas não têm sido ofertadas pela SEE às comunidades escolares. Diante da falta de insumos no laboratório do curso de gastronomia, por exemplo, Antônio defende que além de impactar negativamente os processos de aprendizagem dos estudantes, a situação provocaria a falta de engajamento por parte dos indivíduos que compõem as comunidades escolares, uma vez que gera descrédito em relação ao trabalho realizado na instituição de ensino. Segundo o professor, essa situação se repete em várias escolas integrais paraibanas. O Excerto 7, a seguir, visa explicitar as percepções dos sujeitos entrevistados sobre a condição relacionada à infraestrutura física e de materiais pedagógicos para as aulas na Ecit.

#### **EXCERTO 7**

[...] porque hoje você tem um curso de gastronomia e dentro desse curso de gastronomia você tem um espaço maravilhoso. Mas você não tem o equipamento. Então a falta do aluno no interesse, porque como ele não vê a prática, então para ele é algo que. Existe e falta também dos pais, porque como ele não vê o filho aprendendo, ele não vê o filho exercitando, então também fica uma coisa meio desleixada, sabe? Tipo, eu não quero opinar tanto. Então eu acho que quando a gente consegue fazer com que todos esses mecanismos, infraestrutura, material e tecnologia funcione de forma efetiva, aí você começa a ver que as outras partes começam também a dar contribuição deles, porque eles começam a ter um retorno. (Antônio, professor da base técnica e presidente do conselho escolar);

Eu costumo dizer que eu estou na escola que é privilegiada. Pelo menos é uma escola que tenha relação com outras realidades, né? Que a gente tenha ar-condicionado, a gente tem um espaço físico bacana, não é? Não é o ideal, né? Sempre tem algum problema, mas é um espaço que dá para se trabalhar, né? É uma sala de professores bacana também, não só de infraestrutura, mas que coopera para que a galera também possa trabalhar, que possam manter um diálogo, uma convivência. Eu acho que isso é a palavra, né? Então, de certa maneira eu estou num espaço que permite a gente desenvolver o nosso trabalho, né? Claro, falta muita coisa assim para poder acontecer. Tipo, a gente tem... a gente está numa escola técnica do curso de astronomia e de vendas e a gente não tem laboratórios. A gente tem o espaço físico, por exemplo. Então muitas vezes nosso trabalho enquanto corpo docente é até o da escola como um todo, né, acaba implicando-se na formação dos meninos como profissionais, de gastronomia e vendas, porque não tem a prática como era para ter. Então assim... É uma coisa que a gente vem reivindicando o tempo todo. E aí a gente percebe com o passar do tempo também a fragilidade dessa política integral. De tempo integral na verdade, né? Que é o seguinte: se implementa nas escolas esse modelo, os espaços e tudo mais. Mas, e a manutenção da política e a continuidade da política? (Otávio, professor de Química);

Ela influi muito, por quê? Porque nós temos... nós somos cursos... por falar da infraestrutura, nós temos dois cursos e não temos laboratórios para os cursos. Como vão sair nossos profissionais, né? Se a gente não ver a prática, a gente vê, eles estão vendo a prática nos estágios. Então, isso é um ponto negativo de infraestrutura, de material dentro de uma escola. Vamos levar para disciplinas, eu tenho disciplinas, da parte diversificada, por exemplo, eletivas, né? Material para se trabalhar, né? (Fernanda, coordenadora pedagógica);

E muitas vezes falta para os alunos muitas coisas, né? Porque com a alimentação poderia ser melhor, eles teriam acesso a mais materiais. Xerox, na escola, algum material que esteja precisando, como são de comunidade, às vezes eles não têm. E a escola não pode fornecer. É difícil fornecer hoje em dia o estado dos materiais, né? E eles necessitam muito, dificuldade até de tirar uma impressão. (Roberta, funcionária 2).

Tanto os docentes quanto as funcionárias e o corpo diretivo, indicaram-nos, a partir de suas contribuições, que as condições relacionadas ao orçamento, à falta de materiais para uso pedagógico e de insumos para os laboratórios têm sido fator limitante para a atuação da política em questão. As estudantes da Ecit sugeriram-nos que os elementos que compõem os contextos materiais referentes à estrutura física e ao acesso a equipamentos são relevantes para possibilitar a participação dos sujeitos escolares nas demandas diárias e que, além disso, causam impacto positivo no reconhecimento do bom trabalho desempenhado pela equipe escolar: “Porque com certeza muita gente sai falando, comenta com os pais, e acho que isso é muito importante para o reconhecimento da escola, e a gente como aluno ter mais acessibilidade a esses

conhecimentos” (Gisele, estudante 2).

Os sujeitos entrevistados corroboram com o argumento de Ball, Maguire e Braun (2021) de que as formas com as quais as escolas estão internamente equipadas afetam as atividades de ensino e de aprendizagem, impactando também nas atuações das políticas. Percebe-se que a narrativa dos sujeitos indica que a falta de investimento por parte da secretaria de educação no custeio de materiais e insumos, bem como na realização de reformas e manutenções prediais também tem sido fator limitante da política educacional paraibana. Os autores mencionados anteriormente defendem que “decisões de financiamento e gastos inevitavelmente levam a resultados desiguais entre cada escola”, e que por muitas vezes pequenos investimentos e uso de tecnologias simples levariam a uma considerável diferença nos ambientes de aprendizagem (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 64).

Considerando que o modelo proposto pelo ICE visa à racionalização dos mecanismos de gestão, a partir do estabelecimento de metas e de estratégias para o alcance de resultados (ICE, 2019k), os/as docentes e o corpo diretivo indicam que a TGE tem oportunizado suas participações através do uso dos instrumentos propostos pelo modelo, como podemos perceber a partir do excerto oito:

#### **EXCERTO 8**

A TGE, ela sempre foi... É um instrumento, né? Que favorece a participação de qualquer profissional. Por quê? Porque é uma organização. Eu vejo os instrumentos de TGE, como uma organização para cada profissional, não é? Porque ali você está bimestralmente, você não é ninguém que manda você fazer isso. Você, nas suas ações, você descreve lá o que você pretende, né, durante aquele bimestre desenvolver, isso já pegando o gancho das ações de professor, de coordenador de área, e do meu instrumento já leva para a gestão. (Fernanda, coordenadora pedagógica)

Porque volta e meia nas reuniões de áreas a gente precisa conversar e estudar esses instrumentos, né. Então, à medida que a gente propõe um projeto, que a gente precisa escrever o programa de ação, e escrever ementa de eletiva e tudo mais. Isso ajuda e direciona de uma forma. Você vai montar um instrumento pensando no objetivo, numa atuação, né? Esses instrumentos sempre favorecem nesse sentido. Preenchemos e trabalhamos em cima daquilo que estabelecemos juntos. (Cristiano, professor de Matemática)

Os trechos das entrevistas citadas no excerto oito indicam o entendimento de participação em alinhamento com o proposto pelo ICE em seus Cadernos da Escola da Escolha (2019), em que a realização de ações e o cumprimento de metas pactuadas seriam condicionantes dessa participação. Diferentemente do que defendem Laclau e Mouffe (2015), já que para esses autores a participação estaria ligada à capacidade das pessoas de se envolverem ativamente na construção de significados políticos e na articulação de demandas. Por isso,

temos salientado o alinhamento da atuação do ICE na busca pela efetivação da democracia de cunho liberal, em que a participação é uma condição acessória e com o objetivo de tornar os sujeitos ferramentas para a solução de problemas. Sendo o plano de ação o instrumento da TGE que facilitaria o processo de reconhecimento de demandas para o planejamento e execução das ações, os sujeitos entrevistados indicaram em suas falas que ele seria uma estratégia para o alcance dos índices e metas propostos pela secretaria de educação. Temos percebido que o documento tem atuado na tentativa de instrumentalizar a ação dos/das funcionários, docentes, corpo diretivo, bem como estudantes, conforme podemos constatar no Excerto 9.

#### **EXCERTO 9**

O plano de ação para mim, ele é uma estratégia que a escola tem para conseguir atingir índices e metas, isso que são estipulados para a gente. Então, vamos colocar aí hoje nossa meta é ter um Ideb de 5,4. Certo? E aí, dentro disso, quais são as ações que a gente vai promover para que consiga atingir esse Ideb? Ah, vamos fazer aulas para os terceiros anos. Vamos fazer campanhas, vamos pedir para esses meninos terem mais atenção. Vamos fazer uma palestra para mostrar para eles essa importância. Então eu acho que sem o plano de ação, a gente não consegue executar ou a gente até conseguiria, mas seria uma coisa muito bagunçada, então o plano de ação dá para a gente essa clareza. Olha, nossa meta é essa e é pra gente chegar nessa meta. A gente tem esses caminhos aqui. (Antônio, presidente do conselho escolar e professor da base técnica)

É um plano, é um planejamento anual. Né? Do que a escola tem que trabalhar, né? Como premissas, como metas, né? É o que ela vai pretender trabalhar durante o ano e o que que ela pretende alcançar como resultado. (Otávio, professor de química)

Plano de ação por si, não, mas eu tenho uma ideia. Sei que existe. Sim. Por que eu acho que ele favorece? Porque ele ajuda em si. Ele vai planejar basicamente o que a escola vai ditar, né? Se vai se planejar bonitinho, dá pra conversar sobre, né? Porque chegar e dizer vamos ter um debate sobre essa coisa sem um plano de ação antes, sem um planejamento antes, não tem como isso acontecer. (Letícia, estudante 1)

(...) é um plano de metas que eu devo alcançar. E que essas metas já estão estabelecidas no que eu falei antes. (...) Agora, o plano de ação me dá uma visão geral das metas que eu estou conseguindo alcançar. É tão forte a questão do plano de ação que quando eu não alcanço uma meta, eu sei que em algum ponto eu estou falhando. Ele me dá uma visão. (Juliana, diretora escolar)

Em se tratando da TGE, em especial do plano de ação, funcionárias e estudantes mais uma vez apresentaram baixa compreensão sobre ele, apesar de percebermos que, mesmo assim, os conceitos, princípios e construções argumentativas propostas pelo ICE fazem parte do depoimento dessas entrevistadas, como é possível constatar a partir do exposto por Letícia no excerto nove, ou mesmo através da defesa que Aline, funcionária da Ecit, faz sobre o modelo proposto pelo ICE quando ela enfatiza que “a TGE é o modelo de gestão daqui da escola que também é de outras escolas cidadãs. [...] Tem a gestão geral. Tem a CAF. E tem a coordenadora pedagógica. Fica mais fácil. Né? Do planejamento em si”. Essa fala explícita que mesmo não

tendo uma compreensão aprofundada do modelo, Aline entende sua operacionalização, de maneira geral.

Por meio das entrevistas, percebemos que os sujeitos escolares apresentam um paralelo entre o conceito de democracia e a possibilidade de participação nas ações escolares, na perspectiva de alcance das metas propostas pelo plano de ação. A participação tutelada, focada na realização de ações e na responsabilização por alcance de metas, defendida pelos Cadernos da Escola da Escolha, ganharam eco nas narrativas dos membros da Ecit, conforme pudemos acessar ao longo dos excertos apresentados nesta subseção.

Segundo Juliana, o plano de ação e, assim, a TGE, atuam definindo e dividindo as demandas escolares, indicando que cada indivíduo deve cumprir ações para que as metas sejam alcançadas. Para a diretora, a democracia estaria ligada à realização do cumprimento das obrigações ligadas aos papéis definidos para cada indivíduo. “Se é democracia, o ponto é que eu preciso fazer o meu papel, você precisa fazer o seu papel e a gente está construindo juntos. Se eu faço e você não faz, a escola afunda”. Tal perspectiva se afasta do conceito de democracia radical e plural a que nos acostamos (Laclau; Mouffe, 2015).

Quanto aos contextos materiais, pensando as condições de infraestrutura, orçamento, e as orientações dadas para a gestão da Ecit nos Cadernos da Escola Escolha (2019), podemos verificar que os sujeitos escolares atuam a política diante de limitações que implicam em impacto significativo nas atividades escolares. Além de não dispor de suporte material adequado, esses profissionais acabam sendo unilateralmente responsabilizados pelos resultados relacionados aos alcances de metas do plano de ação escolar. Esse fato dialoga com o exposto por Silva, Silva e Freire (2022, p. 19) para quem as políticas de *accountability* postas em curso nos estados do Ceará, Pernambuco e Paraíba estariam conduzindo a “processos de responsabilização unilateral”, pois o sucesso ou o fracasso das escolas seriam atribuídos aos sujeitos ou a um fator específico, sendo desconsiderada a complexidade de fatores existentes no processo.

Depreende-se das entrevistas que os sujeitos acreditam que a secretaria de educação parece não oportunizar os investimentos necessários para que esses sejam tomados como adequados os espaços físicos, materiais didáticos e pedagógicos, bem como a manutenção predial. Isso pode gerar impactos negativos para a atuação da política na Ecit em questão (Ball; Maguire; Braun, 2021). Também salientamos, assim como apresentado no parágrafo anterior, a difusão da perspectiva de democracia neoliberal na Ecit, a partir da TGE, em detrimento à democracia radical e plural que pleiteamos, embasados em Laclau e Mouffe (2015).

## 6.4 Contextos Externos

Ball, Maguire e Braun (2021) explicam que os contextos externos se referem às expectativas e pressões geradas pela atuação de uma política, seja local ou de âmbito nacional, ou mesmo ao apoio dado pelas autoridades locais, como agentes ligados às secretarias de educação e suas gerências de ensino, à exemplo do organograma da rede estadual da Paraíba. Podemos salientar, ante o exposto até aqui, que os instrumentos de TGE, como o plano de ação, também têm gerado pressões que atuam sob os sujeitos na Ecit em questão, na tentativa de imprimir lógicas gerenciais às suas atuações, acarretando implicações para a educação paraibana. Para que possamos aprofundar um pouco as questões relacionadas aos contextos externos, apresentamos o quadro 8 que objetiva definir quais foram as questões que nortearam a entrevista semiestruturada com os sujeitos escolares acerca dos contextos externos.

Quadro 8 – Perguntas referentes aos Contextos Externos

| <b>PERFIL</b>  | <b>PERGUNTAS</b>   |
|--|--|
| <b>CORPO DIRETIVO</b><br><br><b>DOCENTES</b><br><br><b>FUNCIONÁRIOS/AS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A TGE exerce influência na sua atuação profissional na escola? Se sim, como você avalia essa influência?</li> <li>→ Como é a atuação da secretaria de educação junto à escola? Você avalia que essa atuação favorece vivências democráticas?</li> <li>→ A escola recebe apoio (possui parcerias) de alguma instituição privada ou pública? Essa situação reverbera de alguma forma na consolidação de vivências democráticas na escola?</li> </ul>  |
| <b>ESTUDANTES</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ O modelo de gestão atuado nesta escola exerce influência na sua experiência cotidiana na instituição? Se sim, como você avalia essa influência?</li> <li>→ Como é a atuação da secretaria de educação junto à escola? Você avalia que essa atuação favorece vivências democráticas?</li> <li>→ A escola recebe apoio (possui parcerias) de alguma instituição privada ou pública? Essa situação reverbera de alguma forma na consolidação de vivências democráticas na escola?</li> </ul> |

Fonte: Organizado pela autora (2024)

A TGE é apresentada pelo ICE (2019k, p. 13) enquanto a “arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas”. Entre essas tecnologias, temos os instrumentos de gestão, à exemplo do plano de ação. Ao explicitar como a TGE tem influenciado nas atuações dos diferentes sujeitos escolares, Otávio, professor de química, expõe que as pessoas na escola têm sido controladas a partir do uso desses instrumentos de gestão impostos pela secretaria de educação. Para ele, a cobrança e monitoramento acontecem por meio desses instrumentos propostos pelo modelo do ICE, que, na sua visão, são documentos burocráticos através dos

quais os/as docentes seriam avaliados a despeito de suas práticas cotidianas. Assim, o que seria avaliado, segundo Otávio, tem relação com o registrado nos instrumentos de gestão e não com as vivências de aprendizado que acontecem cotidianamente na Ecit. Esse fato corrobora com nossa avaliação da utilização da TGE enquanto mecanismo que vem operacionalizando e consolidando discursos na busca pela hegemonia de práticas empresariais na educação pública. Vejamos o excerto a seguir.

#### **EXCERTO 10**

Sim. Com os documentos que tenho que entregar pra coordenadora e pra diretora. O programa de ação, guias de aprendizagem, ementas de eletivas. (Cristiano, professor de matemática)

Sim, o tempo todo, né? Você é cobrado por isso. A gente está... um monte de documentos. É o guia de aprendizagem, programas de ação, né? O cumprimento do currículo. Então, a gente está o tempo todo sendo controlados, né? Olha... se não entregar isso aqui, talvez a minha prática que é tão bom, mas se eu não entregar aquele documento, ela é colocada... ela é avaliada como uma prática ruim... negativa. (Otávio, professor de química)

Nessa sim. Mobiliza, porque a gente tem algumas demandas que precisam ser cumpridas. A gente não tem como fugir. A questão burocrática mesmo, de toda a documentação, que a gente precisa deixar prontas os ciclos, que vem verificar se esses instrumentos de TGE estão funcionando realmente na prática, se está acontecendo, se não está. Então, não tem como não influenciar a prática se a gente tem que cumprir essas demandas relacionadas à burocracia, relacionadas à TGE. (Patrícia, professora de Língua Portuguesa)

Sim. Ela exerce de uma certa forma. A questão do monitoramento. Mas, assim, não que eu só trabalhe em cima do TGE. Porque a gente sabe muito bem que nem tudo que vem tem que ser seguido. A gente segue. (Fernanda, coordenadora pedagógica)

Claro, afeta muito. Muito, muito, muito. Porque tem tipo assim, coisas específicas um exemplo, aí um professor fez algo que não gosto. Não vou falar diretamente com a diretora, posso falar com a coordenadora pedagógica, porque ela é a pessoa que fica de frente aos professores. Muito melhor pra centralizar o problema em si. (Letícia, estudante 1)

Eu acho que impacta. É... impacta sim, porque é uma dinâmica diferente da escola. Muda. Então isso tem as demandas também mudam. Dependendo do modelo que a escola tá seguindo. (Roberta, funcionária 2)

Por meio do Excerto 10, é possível verificar que os sujeitos entrevistados, mesmo aqueles que possuem baixa compreensão teórica do que seria a TGE, à exemplo das funcionárias escolares e estudantes, definem que o modelo de gestão em questão influencia em suas atuações na Ecit. Para o corpo diretivo e os docentes, são justamente os “documentos”, como guias de aprendizagem, ementas eletivas e planos e programas de ação que oportunizam essa influência. Para Patrícia, a TGE exerce sua influência a partir da determinação de demandas que, em suas palavras: “precisam ser cumpridas”, num processo de estabelecimento de nível burocrático para o monitoramento de instâncias superiores. Essa percepção é

confirmada por Fernanda, coordenadora pedagógica, uma vez que, segundo ela, é a questão do monitoramento desses instrumentos citados anteriormente que determina o grau de influência da TGE.

Para a estudante Letícia, a TGE iria facilitar o diálogo dos estudantes junto ao corpo diretivo. A partir do exemplo citado por ela, podemos inferir seu entendimento sobre a TGE, na perspectiva de correção de possíveis atuações inadequadas dos profissionais da educação que compõem a Ecit, em especial de professores/as. Os processos de responsabilização dos sujeitos escolares pelo alcance de resultados imputados pelo modelo do ICE podem estar gerando condutas de fiscalização dentro das escolas a partir da atuação dos próprios atores escolares. Essa possível consequência da atuação da política parece bastante eficaz para a consolidação modelo, uma vez que não seriam apenas os agentes externos, ou o corpo diretivo escolar, que atuariam no monitoramento e cobranças por resultados, exercendo as pressões necessárias para que seja incutida a cultura do desempenho (Ball; Maguire; Braun, 2021). Diferentes atores escolares poderiam estar vivenciando um processo de fiscalização mútua que pode acarretar problemas de relacionamentos interpessoais dentro das escolas, ou mesmo gerar nesses indivíduos adoecimentos a níveis emocionais.

Os agentes que compõem órgãos externos às escolas, a exemplo daqueles que representam secretarias de educação também podem ser os indivíduos que atuam no intento de gerar essas pressões por desempenho. Os entrevistados, a exemplo da professora Patrícia, indicaram a ingerência dos agentes da secretaria da educação a partir da verticalização das demandas, sem o que a professora denomina de “escuta sensível”. Letícia também indica essa atuação a partir da definição de demandas e ainda enxerga que essa conduta dos agentes externos da secretaria de educação impacta negativamente na vivência da democracia na escola, uma vez que essas interferências não levam em consideração as demandas da comunidade escolar. Percebemos que os entrevistados têm a percepção de uma incidência fiscalizadora e autoritária dos agentes da secretaria de educação, conforme podemos inferir através das narrativas contidas no Excerto 11.

#### **EXCERTO 11**

A Secretaria da Educação, acho que precisa mais ter o procedimento de não só demandar, mas de ouvir. Então, essa questão da democracia demanda essa escuta sensível, de escutar quem está aqui na ponta, executando os processos. E de construir a partir dessa escuta. Porque muitas vezes essa gestão é feita a partir do gabinete, mas quem executa os processos são os professores que estão no chão da escola. Então, acho que a TGE, dentro desse processo democrático, precisa se voltar para essa escuta atenta de quem está executando na ponta os processos. Então, ouvir e construir a partir dessas escutas.

E não somente da TGE que seja executada. (Patrícia, professora de Língua Portuguesa)

Bom, a Secretaria tem muitas escolas. Então acredito que por mais que ela queira, ela acaba sendo falha nesse ponto, porque não tem como você observar tudo tão de perto. (Antônio, presidente do conselho e professor da base técnica)

A participação da Secretaria... Eu não sei se cabe aí, mas eu acho que às vezes não favorece muito. Porque as coisas parecem que vêm prontas de lá para cá. Então não tem muito o que se discutir. Há de se cumprir. Então da Secretaria para a escola? Não, até porque eu entendo que até hoje as decisões já vem prontas para serem aplicadas. (Cristiano, professor de matemática)

A Secretaria não está dando suporte à escola. Não está dando suporte aos alunos. Então, assim... Deixa muito a desejar. É muita cobrança. Mas suporte de chegar e dizer... Estou aqui. Estou aqui para segurar na sua mão. Vamos ver o que a gente pode melhorar mais ainda na escola. É isso que toda escola precisa que a Secretaria venha. Desça do pedestal. E chegue no chão. Que é onde se dá todo o resultado para o Estado. É o chão daqui da escola. (Fernanda, coordenadora pedagógica)

Ela faz coisas sem avisar a escola em si, sobre mudança da escola e não avisa a escola antecipadamente. E isso afeta os estudantes e a coordenação. Então, tem ações da Secretaria que mexem um pouco, empatam muito a democracia da gente. Só que sempre eles estão aqui presentes. Então, é atuação presente, mas que por vezes é negativa nessa vivência da democracia para comunidade escolar. (Letícia, estudante 1)

Acho que tem pouca vivência. Acho que elas poderiam atuar mais. (Roberta, funcionária 2)

Destacamos que as pressões por desempenho, como verificadas no Excerto 11, podem atuar na fabricação de resultados. O ICE (2019k, p. 43) indica que “Se você apertar demais na exigência por resultados, sem focar nas capacidades, é bem possível que as pessoas irão trapacear; fabricar números”. Para que resultados não fossem fabricados, o instituto argumenta que o diretor escolar precisaria ser o líder que identifica quais ações e competências são suficientes para solucionar o problema, ou seja, quem seria o responsável pela falha, já que o modelo de gestão é suficientemente capaz de possibilitar o alcance das metas propostas pelo plano de ação escolar. Sobre isso, Juliana, diretora da Ecit, afirma que:

Quem me garante que na sala de reuniões com os professores ela (coordenadora pedagógica) vai usar essa pauta toda? E vai levar da forma que o gestor queria. A gente precisa entender. E a TGE precisa assistir isso. O fato de que são três pessoas totalmente diferentes. Talvez o que seja importante para você não seja tão importante para mim. Mas o que o gestor geral frisar precisa ser discutido. Quando isso não acontece, algo se perde nesse caminho. Eu acho que é isso. Porque assim, se viesse o direcionamento da secretaria para a semana, a gerência regional para semana, e se fosse alimentar, e o gestor passasse essa pauta, e isso tivesse que ser discutido nas falas do coordenador pedagógico com os coordenadores de área, você teria total domínio do processo. E quando você fosse cobrado pela secretaria, você tinha repassado a pauta. Aí você conseguiria, dentro do PDCA, ver onde falhou. Mas quando essa articulação: secretaria, gerência, gestor geral e coordenação pedagógica não quebrem alguma lacuna, acontece alguma lacuna nessa alimentação, a quem você recorre dentro da TGE? (Juliana, diretora escolar).

Para ela, os instrumentos propostos pela TGE precisam ser revistos, pois da forma como

configuram atualmente não seriam suficientes para identificar esses responsáveis e para efetivar o controle dos processos no chão da escola. Esse controle internalizado, conforme exposto por Juliana, indica a subjetivação da racionalidade neoliberal, a partir da utilização de instrumentos de gestão criados sob o argumento da necessidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas pública. Salientamos que essa perspectiva de Estado empresarial (Peroni; Caetano; Valim, 2021) não dialoga com a democracia radical, proposta por Laclau e Mouffe (2015), uma vez que no Estado Empresarial, o incentivo à competição, às ideias meritocráticas, à responsabilização e individualização dos sujeitos minam a participação política, trabalhando a favor da produção de indivíduos docilizados e conformados.

No Excerto 12 vemos a posição dos entrevistados acerca da contribuição dos parceiros para a consolidação da democracia no chão da escola. Foram evidenciadas a existência de sessenta parceiras que se relacionavam à realização de estágios por parte dos/as estudantes da 3ª série (ano de conclusão do ensino médio), bem como a atuação de universidades públicas e faculdades privadas junto à Ecit.

#### **EXCERTO 12**

Eu já tenho 60 parcerias nessa escola. Mas foi um trabalho muito bom. Eu comecei convidando. Já existiam 15. Eu entrei aqui em 2020. Tem 3 anos. Mas eu entrei como coordenação pedagógica. E aí eu dei total liberdade aos meus professores de trazer os parceiros para a gente consolidar essa parceria e formalizar. E aí eles traziam a parceria com o projeto. (Juliana, diretora escolar)

Sim, existem as parcerias com as universidades, com as empresas daquela escola técnica que necessita que os alunos façam processos de estágio. Então, essa é a questão. Essas parcerias existem e fortalecem o processo democrático. (Patrícia, professora de Língua portuguesa)

A participação das instituições, das parcerias que a gente fez forneceu nesse sentido. Porque primeiro se pensa comunitariamente as coisas que precisam ser cumpridas, que precisam ser para apoiar os alunos para cumprir ele, as diretrizes. E busca-se as parcerias baseadas nisso. Então eu acho que a democracia está aí. Nesse sentido, dessa. Do pensar, do parar para pensar e ouvir, né? A comunidade com o corpo de professores, alunos. (Cristiano, professor de matemática)

Tem parceria com faculdade, tem as Três Marias, tem a Nassau, tem outra também que sempre vem aqui, que sempre no final do ano eles vêm falar, né, com os alunos sobre bolsa. Sempre vem aqui. Sempre vem aqui para falar sobre os... Sobre as Bolsas, né, com os alunos do terceiro ano. Também tem os de estágio, que tem as empresas que fazem parceria com a escola, que oferecem estágio para os alunos. (Aline, funcionária 1)

A gente tem muita parceria com outras instituições, principalmente faculdades. E isso ajuda muito a gente a escolher que curso a gente vai fazer, porque a gente tá no ensino médio, afinal. Então, tem gente que chega aqui no primeiro ano e não sabe nem o que quer ser na vida. Sabe nem o que é um curso também de graduação, não sabe o que é um curso de licenciatura. E com essas parcerias, a gente tem mais noção do que é. (Letícia, estudante 1)

Vemos a percepção dos sujeitos entrevistados a respeito da atuação de agentes externos

na posição de parceiros, como algo que fortalece a democracia. Para o professor Cristiano, é nesse movimento de pensar quais são as demandas e buscar parceiros externos que também é viabilizado o alcance das metas estabelecidas pelo plano de ação escolar. Mais uma vez encontramos nas narrativas dos sujeitos escolares a relação entre democracia e a participação tutelada, que age na perspectiva de tornar os atores no chão da escola e, nesse caso específico, também os parceiros externos, em solucionadores de problemas. Nossa inferência sobre essa constatação pode ser percebida no Excerto 12, apresentado acima, no qual os entrevistados indicam, a exemplo do professor Cristiano, que existem “coisas que precisam ser cumpridas”.

Podemos evidenciar que, em se tratando dos contextos externos, a partir das entrevistas com pessoas que compõem a Ecit, sejam docentes, discentes, funcionárias ou o corpo diretivo, tanto a TGE quanto os agentes da secretaria de educação e as pessoas que atuam como parceiros da instituição exercem influência positivas e negativas nas atuações desses sujeitos. As principais influências positivas se relacionam às percepções geradas a partir do apoio dado por empresas privadas, ONGs e instituições de ensino superior públicas e privadas, principalmente relacionadas às demandas de estágio para os/as estudantes e cursos preparatórios para a entrada desses jovens nas universidades e faculdades. Já as principais influências negativas estão relacionadas à atuação de agentes da secretaria de educação, num cunho fiscalizatório, e por vezes, autoritário.

Na mesma medida, a TGE funciona como um mecanismo para gerar pressão sobre os sujeitos escolares, principalmente sobre os docentes, objetivando o alcance das metas propostas pelos seus instrumentos de gestão. Vemos a todo tempo ser levantada a necessidade de cumprimento das demandas e de alcance das metas. A partir dos dados levantados nas entrevistas, é notório que a cultura do desempenho vem influenciando as ações desses sujeitos escolares, numa perspectiva de política performativa. Através dela “[...] as escolas podem prestar atenção a uma política e fabricar uma resposta que é incorporada na documentação de escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudanças pedagógicas ou organizacionais” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 74).

Observamos que o conceito de democracia é representado pelos sujeitos escolares de formas semelhante ao que ocorre com o conceito de participação para a TGE, acostada à ideia de realização de atividades. A compreensão de que, a partir da ação da TGE, os sujeitos escolares têm vivenciado uma participação tutelada, leva-nos a verificar a consolidação da subjetivação neoliberal através desse tipo específico de participação, a tutelada. O modelo do ICE busca fragilizar a democracia e sitiar a participação dos sujeitos, conformando-os a partir da adoção de uma postura passiva e de “resolvedores” de problemas. Assim, a TGE pugna por

uma participação tutelada, na qual a democracia estaria sob cerco, delimitada pelas linhas definidas pelo ICE em seus modelos pedagógicos e de gestão escolar. Contudo, também verificamos a existência de movimentos de resistência e insurgência por parte dos sujeitos no chão da escola, o que corrobora com o defendido por Ball, Maguire e Braun (2021), quando argumentam que esses sujeitos encenam um processo de tradução das políticas, não atuando simplesmente como implementadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não caio nesse teu papo fiado que meu destino é traçado  
E já tá tudo acabado e não tem mais como lutar.  
(Bixarte, 2023, 0 min 38 s)

Como indicamos no segundo capítulo desta tese, nosso estudo visa ser ponto de partida, contribuindo para o campo da pesquisa em Educação, pensando o movimento das políticas educacionais e seus possíveis impactos nas comunidades escolares, afastando-se da ideia de indicar soluções ou respostas prontas e acabadas. Nesse intento, tecemos nossas considerações acerca dos achados organizando-as a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos na parte introdutória de nossa tese.

Iniciaremos pelos aspectos dos achados que se relacionam com o primeiro objetivo específico, que consistia em conhecer a concepção de democracia presente nos Cadernos da Escola da Escolha elaborados pelo ICE. Argumentamos que era fundamental fazer a análise dos doze cadernos que compõem o modelo intitulado Escola da Escolha, proposto pelo ICE, uma vez que o instituto defende a indissociabilidade entre a sua proposta pedagógica e a de gestão (ICE, 2019k, p. 13). Ademais, optamos por apresentar os cadernos e suas análises a partir da mesma organização proposta pelo instituto, que divide os doze cadernos instrucionais em cinco volumes, que tratam sobre temas diferentes, conforme exposto no Quadro 2 (p. 108).

Ao defender uma concepção de participação tutelada, que existiria através das oportunidades suscitadas pelo modelo do ICE, em que os sujeitos que estão na escola são incentivados a atuar ativamente na resolução de problemas, na perspectiva de alcance de resultados, bem como ao não apresentar de forma objetiva sua concepção de democracia, o instituto opera, a partir das orientações dos Cadernos da Escola da Escolha, pela imprecisão na definição do conceito de democracia. Compreendemos que a democracia, assim como proposta pelo ICE, implica a tentativa de eliminação das diferenças e do conflito, bem como o estabelecimento do consenso, o que contraria o conceito de “pluralismo agonístico” apresentado por Mouffe (1996, 2003, 2004, 2005), necessário à democracia radical e plural (Laclau; Mouffe, 2015).

Salientamos que, para além do exposto anteriormente, a democracia, nesse contexto, seria um significante vazio e, ao mesmo tempo, flutuante no texto da política proposta pelo ICE, uma vez que apresenta a fluidez e a ambiguidade necessária à produção de significações, sendo possível perceber sua presença em diferentes discursos sociais, a partir de uma flutuação que lhe faz assumir significados diferentes que disputam o processo de hegemonização. Essa

crescente flutuação na significação torna possível o esvaziamento de significados, porém sem alcançar um completo vazio. Apesar dos esforços em tentar controlar os sentidos do termo democracia, a partir da busca pelo seu esvaziamento, seria muito difícil o alcance de um discurso que conseguisse de forma definitiva apagar outros que surgissem em meio aos processos ocorridos no interior das escolas.

O modelo do ICE, ao passo que não define de forma objetiva o conceito de democracia, ainda opta pelo uso de ferramentas gerenciais advindas de empresas privadas, essencialmente ligadas às demandas e aos interesses do neoliberalismo. Assim, compreendemos que o ICE vem, a partir de seu modelo, operando em defesa de um tipo específico de democracia que classificamos como neoliberal, uma vez que ela atua na busca pela construção de sujeitos neoliberais (Dardot; Laval, 2016).

Entendemos que a democracia neoliberal se caracteriza pela perspectiva de subjetivação de sua racionalidade, apresentando natureza antidemocrática, já que, a partir da atuação do sujeito neoliberal, que é meritocrático e despolitizado, age nos espaços coletivos através de uma participação tutelada e limitada à realização de demandas para alcance de resultados. Essa democracia neoliberal, que funciona por meio de tentativas de fragilização e de impedimento da participação nos processos decisórios, estaria colaborando para a subjetivação da racionalidade neoliberal, num movimento complexo e de retroalimentação. Na educação, esse tipo de democracia tem atuado no enfraquecimento dos conselhos escolares, já que esse órgão colegiado seria uma importante ferramenta para consolidação de vivências democráticas e de participação política, como foi possível constatar na Ecit.

Destarte, frisamos que os cadernos de formação do ICE fazem parte de um discurso hegemônico que busca imprimir a lógica empresarial nas escolas públicas integrais da Paraíba, a partir da TGE e, conseqüentemente, a partir da utilização de mecanismos advindos da iniciativa privada. A existência de um processo de responsabilização e de homogeneização dos sujeitos escolares faz parte dos esforços neoliberais na busca do esvaziamento dos espaços políticos para, com isso, apagar os antagonismos, uma vez que se notam mecanismos que tentam silenciar e/ou excluir vozes dissonantes. Lopes (2012) argumenta que a democracia é ampliada quando caminha na direção das múltiplas diferenças, numa contingência radical, já que a ampliação e a consolidação de espaços de poder e de negociação de sentidos acaba por aumentar as possibilidades democráticas.

Ao investigar como a gestão escolar é apresentada a partir dos Cadernos da Escola da Escolha elaborados pelo ICE – segundo objetivo específico –, percebemos que a TGE tem contribuído para o enfraquecimento da estrutura democrática nas escolas paraibanas, a partir da

vivência da democracia neoliberal, que fragiliza os espaços de debates para construção coletiva, minando a participação em processos decisórios, através da responsabilização dos sujeitos escolares e da burocratização do trabalho docente. Essa dinâmica ocorre por meio de um processo de centralização das decisões em instâncias superiores às escolas e de descentralização das responsabilidades, que se deslocam para os indivíduos que atuam nas escolas (Silva; Silva; Freire, 2022). Um outro movimento de deslocamento, similar ao citado anteriormente, é demonstrado por Dardot e Laval (2016): trata-se da transferência da participação política e do poder de decisão dos sujeitos para os mercados, oportunizada pelo neoliberalismo. Assim, diante da aproximação com a democracia neoliberal, vemos o ICE defender uma gestão escolar na qual decisões relativas ao currículo, ao financeiro e ao administrativo são centralizadas na SEE, enquanto verificamos a responsabilização de forma unilateral dos sujeitos escolares por ocasionais fracassos, já que o sucesso advém da apropriação das ferramentas gerenciais propostas pela TGE.

O ICE tem utilizado os instrumentos de gestão oportunizados pelo seu modelo, a exemplo do plano de ação e dos programas de ação, como ferramentas que buscam controlar a atuação dos sujeitos escolares, numa perspectiva de participação tutelada. Nessa ideia, seria cabível ao diretor escolar uma atuação que objetivasse evitar conflitos, bem como monitorar o alcance dos resultados previstos pelo plano de ação das escolas, numa visão reducionista de seu papel junto à comunidade escolar, tornando-o um mero supervisor da aplicação dos instrumentos da TGE, numa atuação tutelada pelo próprio modelo.

O diretor escolar é apresentado enquanto líder servidor que educa pelo trabalho e pelo exemplo e que deve zelar por consensos para a eliminação de conflitos. Compreendemos que a democracia neoliberal subjaz o modelo do ICE, que aqui se materializa a partir da busca pelo apagamento das diferenças. Salientamos que a democracia deve ser entendida enquanto processo em constante transformação, no qual diferentes vozes e identidades políticas coexistem e entram em conflito. Contrariando essa concepção, a gestão escolar defendida pelo ICE advoga pela erradicação dos conflitos e pela tentativa de silenciamento de vozes dissonantes, através da utilização de instrumentos de gestão escolar inspirados em modelos empresariais.

A partir da TGE, a gestão escolar é posta em cena pelos Cadernos da Escola da Escolha sem menção à gestão democrática da escola pública, princípio constitucional brasileiro. A Constituição Federal, a LDB e o PNE delineiam mecanismos democráticos que visam promover a participação, o diálogo e a autonomia nas escolas. Todavia, o modelo do ICE defende e favorece a existência de um processo de responsabilização e de homogeneização dos sujeitos

que faz parte dos esforços democráticos neoliberais para esvaziar os espaços políticos e, com isso, apagar os antagonismos. Espaços democráticos, como a construção coletiva do PPP escolar e a existência do conselho escolar, importante órgão colegiado escolar, não são citados pelos cadernos do ICE. Esse apagamento é atrelado à utilização de mecanismos de gestão advindos da iniciativa privada, a exemplo da ênfase dada ao *accountability* e ao *deliverology* (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Seus mecanismos e ferramentas de gestão são guiados por princípios meritocráticos e pelo incentivo exacerbado à competição e à individualização da pessoa humana, numa lógica de subjetivação da racionalidade neoliberal. Dessa forma, não se orientam pelos princípios democráticos e participativos preconizados pela legislação nacional, como já mencionamos anteriormente. Esse relevo da *accountability*, a ausência de definições claras e a tentativa de controlar os sentidos dos conceitos de democracia, bem como de gestão democrática, indicam uma inclinação perigosa em direção a uma abordagem burocrática da gestão escolar, que incentiva a criação de documentos e a fabricação de resultados por sujeitos escolares que se veem arrolados por uma cultura de medo e pressão excessiva, conforme indica Ball (2007).

O ICE, através de seu modelo pedagógico e de gestão, opta pelo agudizamento da democracia neoliberal ao não oportunizar a defesa da gestão democrática na escola pública, o que visa buscar a inviabilização e, conseqüentemente, a fragilização dos espaços democráticos definidos pela LDB e pelo PNE, o PPP e o conselho escolar. A gestão escolar proposta pelo modelo é ancorada em mecanismos da gestão empresarial, que busca orientar a educação na perspectiva de gerar resultados ligados à eficiência e à eficácia, atrelada à subjetivação da racionalidade neoliberal para a criação de sujeitos neoliberais. Ao não serem incluídos nos espaços democráticos e políticos, docentes e demais membros das equipes escolares, bem como estudantes e suas famílias, percebem-se sendo monitorados e cobrados por uma atuação de solucionadores de problemas, como defendido por Costa (1997) em sua definição de protagonismo.

A ideia operada pelo ICE, com base no proposto por Costa (1997) acerca da atuação dos indivíduos enquanto solucionadores de problemas, acaba sendo danosa às relações no interior das escolas, uma vez que ela dá ênfase à resolução dos problemas, tendo como base a ação individual dos sujeitos, e não uma ação coletiva. Além de não apresentar, em seu material instrucional, que ao poder público cabe garantir todas as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade, com a disponibilização de materiais pedagógicos e a infraestrutura adequada, focando apenas na ação dos sujeitos escolares, o ICE advoga por uma atuação desses sujeitos enquanto agentes que solucionam problemas, cada vez mais orientados a não

problematizar sua realidade, impossibilitando-os de criticá-la na perspectiva de mobilizar ações coletivas que levem à mudança nas estruturas de nossa sociedade, fazendo com que ela se torne justa e democrática.

Uma vez que a democracia neoliberal subjaz a gestão mobilizada pelo Modelo da Escola da Escolha, compreendemos que a TGE tem atuado na consolidação da perspectiva de gestão empresarial aplicada à escola pública, a partir da ênfase na *accountability* e no conceito de educação pelo trabalho, bem como através da combinação de outros elementos como, projeto de vida, protagonismo e pedagogia da presença. O imbricamento, defendido pelo ICE, dos elementos citados anteriormente visa à construção de uma narrativa hegemônica em torno desses conceitos, o que resulta na marginalização de outras perspectivas e da própria diferença. Essa ocultação de vozes, atrelada à fabricação de sujeitos moldados para o mercado que, nas palavras do ICE, estejam preparados para a vida, para o trabalho e para os desafios surgidos no século XXI, faz o instituto apresentar-nos um modelo de escola, mas, sobretudo, de gestão alinhado às políticas privatistas da educação pública. Contudo, salientamos que existem diferentes perspectivas em disputa, assim qualquer projeto ou proposta política que objetive sua hegemonização será contingente e precária (Laclau; Mouffe, 2015).

Ao apresentar que toda a ação pedagógica da escola deva ser a elaboração e a execução dos planos de ação relativos ao projeto de vida dos e das discentes, a partir da defesa de que o componente curricular e princípio educativo intitulado projeto de vida seria a centralidade de seu modelo de educação pública, o ICE subverte os propósitos da educação, que está prescrita no texto constitucional brasileiro. Indicamos que tal fato é uma estratégia relacionada ao neoliberalismo.

Salientamos que projeto de vida, como defendido pelo Modelo da Escola da Escolha, objetiva a consolidação do sujeito neoliberal, que é fabricado através de uma subjetividade voltada inteiramente às atividades laborais, cabendo a esse novo sujeito ser protagonista, ter engajamento e se entregar por completo ao seu trabalho. Para Calabria, Chagas e Rodrigues (2024, no prelo) projeto de vida apresenta-se enquanto um significante vazio, que consegue aglutinar diferentes discursos e demandas canalizadas para as escolas públicas. Ademais os autores supracitados defendem que o componente curricular em questão atua no sentido da produção de sujeitos empresariais, baseando-se em uma razão neoliberal.

Desse modo, projeto de vida vem atuando fortemente na promoção da desumanização dos sujeitos, ao intensificar o individualismo, fomentando uma concepção de ação social centrada no indivíduo e na busca pela conformação de sujeitos que pensem em si mesmo enquanto empresas e não como pessoas. Esse processo de fabricação de sujeitos neoliberais no

interior das escolas também contribui para a fragilização das relações, uma vez que, guiado por princípios meritocráticos, induz as pessoas a estarem em constante competição, que leva à fragilização do que poderia ser uma formação cidadã e democrática.

O exposto anteriormente sobre projeto de vida dialoga profundamente com a veia principal da TGE, que é a educação pelo trabalho, já que, segundo o ICE (2019), o processo educativo deve ocorrer para/pelo/no trabalho, ao invés de se dar por meio de uma perspectiva de formação democrática para a construção da cidadania.

O entrelaçamento desses dois conceitos – projeto de vida e educação pelo trabalho –, alinhado ao da pedagogia da presença, tem atuado na formação de estudantes para um protagonismo instituído a partir da participação tutelada, bem como para a preparação de jovens moldados ao mercado, que sejam flexíveis, resilientes e empreendedores. Lembramos que a pedagogia da presença é um dos princípios educativos do modelo que tem buscado fragilizar e precarizar a prática profissional de docentes, incentivando que a atuação desses profissionais seja a de um aconselhador ou tutor de estudantes, num viés reducionista do papel docente. Vemos, a partir do proposto pelo TGE, a materialização da ampliação da lógica do capital para a esfera das relações humanas a partir da educação.

Verificamos, através do exposto pelos sujeitos entrevistados, que seus entendimentos acerca da gestão democrática dialogam com a necessidade de efetivação da participação desses indivíduos a partir da realização de ações e demandas nos contextos escolares, mas também a partir da participação na escolha direta de seus diretores. Evidenciamos que a exclusão das comunidades escolares no processo de escolha democrática vem atuando na busca pelo silenciamento de vozes daquelas pessoas que atuam no interior das escolas. As omissões oportunizadas pela TGE, descritas anteriormente, atuam na tentativa de exclusão desses atores dos processos de decisão nas escolas, manifestando-se, desse modo, como um mecanismo que busca suprimir o discurso político e restringir a construção de significados em torno dos conceitos de democracia e de gestão democrática. Ao negligenciar a necessidade de eleições democráticas para os diretores escolares, princípio consagrado constitucionalmente, a TGE vem minando a participação dos sujeitos escolares, o que contraria o princípio da gestão democrática da escola pública.

Buscamos entender como a gestão democrática é atuada nas Escolas Cidadãs – terceiro objetivo específico desta tese – a partir dos dados colhidos nas entrevistas com os doze sujeitos que atuam na Ecit. Salientamos que concordamos com Ball, Maguire e Braun (2021), já que as histórias escolares são aspectos que estão vivos na consciência coletiva das comunidades escolares e existem enquanto processo dinâmico. Assim, os apontamentos aqui realizados

dialogam com a compreensão de que é no contexto da prática que as políticas são encenadas, interpretadas e reinterpretadas das mais variadas formas. Levar o contexto a sério nos fez compreender que pensar na escola enquanto “esse lócus de produção de sentidos no meio de tantos discursos regulatórios cria outro sentido de agência docente, um sentido marcado pela incessante significação da escola, do mundo e de si” (Lopes; Macedo, 2021, p. 16).

Nesse processo de disputa de significação, vemos o ICE buscar consolidar e centralizar discursos, bem como seus sentidos. No intento de entender como os sujeitos atuam a política proposta pelo ICE, a teoria da atuação foi utilizada para organizar a análise dos dados a partir de suas quatro dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Salientamos que essa organização constou na análise dos dados colhidos, tendo em vista que as quatro dimensões citadas guardam estreita relação entre si, estando em processo evidente de imbricamento.

Com relação aos contextos situados (história, número de matrículas, localização), verificamos que a localização geográfica da escola é um fator que tem gerado oportunidades e vantagens à comunidade escolar. Sua localização central em uma área urbanizada e de crescente disponibilização de empreendimentos comerciais e de serviços, bem como a proximidade das instituições de oferta do ensino superior, tem colocado a Ecit numa situação privilegiada para sua visibilidade, assim como para o acesso a potenciais parceiros e à comunidade de seu entorno.

Salientamos que a Ecit foi inaugurada no ano de 2016, tendo sido construída especificamente para atuar sob o modelo proposto pelo ICE. Verificamos que houve uma queda no número de estudantes matriculados entre os anos de 2021 e 2022, como já apresentamos na tabela 1 (p. 64), que pode ter sido ocasionada pela pandemia de covid-19. Contudo, não podemos apontar de forma definitiva qual seriam as causas desse fenômeno, uma vez que necessitaríamos do entrelaçamento com mais dados que pudessem nos levar a compreender de forma mais ampla o fato em questão. Entretanto, Chagas, Rodrigues e Calabria (2024, no prelo) indicam que a juventude negra e periférica, sobretudo a submetida a condições de vulnerabilidade social, estaria sofrendo um processo de exclusão nas escolas integrais da rede paraibana. Situação que dialoga com a perspectiva de elitização da escola pública defendida pelo empresário e presidente do ICE, Marcos Magalhães, conforme citamos no quinto capítulo desta tese (p. 114-115). Diante do exposto, acreditamos que seja cabível a realização de pesquisas que visem analisar esses possíveis processos de exclusão, bem como identificar se esses seriam efeitos previstos ou inesperados da política encenada na rede estadual paraibana.

Além dessa possibilidade de exclusão ocasionada pelo modelo, identificada por Chagas,

Rodrigues e Calabria (2024, no prelo), salientamos que os/as discentes da Ecit são submetidas a um processo de seleção para entrada. Consideramos que esse elemento além de apresentar contornos que podem gerar a exclusão de sujeitos, ao mesmo tempo, funciona como mecanismo de defesa dos ideais neoliberais, que reforçam a meritocracia e a individualização dos sujeitos. Ademais, processos de seleção, como o verificado na Ecit, servem também como ferramentas que se demonstram eficientes para alcance de bons resultados em avaliações externas. A situação revela o quanto a democratização do acesso à escola pública vem sendo fragilizada por meio da atuação da ideologia de mercado e da gestão empresarial na educação a partir dos processos de *accountability* (Ball, 2007, 2017).

Ressaltamos que a estrutura física tem sido elemento facilitador da política de tempo integral na Ecit, já que o prédio escolar foi construído especialmente para adotar o Modelo da Escola da Escolha. Desse modo, não tendo um histórico anterior à chegada desse modelo, diferentemente de outras escolas, o fator limitante causado pela resistência provocada pela mudança não impactou os sujeitos escolares negativamente, dado que todos os segmentos da comunidade escolar iniciam sua atuação no ano de criação da escola, em 2016. Mesmo assim, a partir das entrevistas, verificamos a ausência da atuação do poder público na conservação e manutenção do prédio da Ecit, o que pode estar sendo fator limitante para a atuação da política.

Os profissionais que compõem a equipe da Ecit, sujeitos que em sua maioria estão em início de carreira, indicaram que suas atuações são balizadas pelo alcance das metas propostas pelo plano de ação escolar, principalmente aquelas relacionadas ao Ideb. Isso nos leva a inferir que houve a apropriação por parte desses sujeitos daquilo que é proposto pelo Modelo da Escola da Escolha referente aos seus discursos, mecanismos e ferramentas de gestão. Essa internalização dialoga diretamente com a proposta de gestão empresarial da escola pública defendida pelo ICE e concebida em estreita confluência com a democracia neoliberal, que, por sua vez, afasta-se do conceito de democracia radical (Laclau; Mouffe, 2015). Contudo, salientamos que verificamos que são vivenciados processos de resistência por parte desses sujeitos escolares. Acreditamos que a proposição de novos estudos que tenham foco na identificação e análise desses processos são relevantes para compreendermos como a escola pode ser um espaço de produção de sentidos em meio a tantos discursos regulatórios, como indicam Lopes e Macedo (2021), entendendo os e as docentes como sujeitos que efetivamente colocam as políticas em cena.

Pensando na dimensão contextual das culturas profissionais, as entrevistas revelaram que os sujeitos da Ecit que apresentam uma compreensão mais aprofundada sobre a TGE são aqueles que fazem parte do corpo diretivo ou são docentes mais experientes. Já as discentes e

as funcionárias, todas com menos de três anos de atuação na Ecit, demonstraram baixa compreensão sobre o modelo. No entanto, mesmo as entrevistadas que nos fizeram inferir uma baixa compreensão sobre aspectos do modelo já assimilaram expressões, sentidos e ideias propostas pelo ICE.

A atuação do corpo diretivo é defendida pelos sujeitos da Ecit como algo importante para a comunidade escolar. Para os entrevistados, o diretor escolar é aquela pessoa que deve gerir ou administrar as diversas demandas, delegando atividades para os demais membros escolares, bem como deve monitorar a realização de ações e possibilitar os ajustamentos necessários para alcance de metas propostas pela secretaria de educação, sendo um líder servidor que educa pelo trabalho. Os conceitos de educação pelo trabalho e de liderança servidora estiveram presentes sobretudo nas entrevistas daquelas que faziam parte do corpo diretivo da Ecit. Ratificamos que esses conceitos guardam viés neoliberal e atuam na fabricação de um tipo específico de sujeito, o neoliberal, que é competitivo, individualista e meritocrático.

A partir dos valores identificados sobre o papel do corpo diretivo e do diretor escolar, já existiam pistas sendo deixadas sobre a concepção de democracia e, assim, de gestão democrática assumidas pelos sujeitos que atuam na Ecit. Foi possível perceber a existência de uma concepção de democracia atrelada à participação dos indivíduos na realização de atividades, mobilizações e ações no âmbito da Ecit. Podemos explicitar que, em paralelo com as defesas identificadas nas orientações dos Cadernos da Escola da Escolha, a participação na Ecit vem sendo modelada pela ideia de participação tutelada, que consiste na realização de ações pelos atores escolares sob vigilância, seja do corpo diretivo, ou mesmo da SEE, através dos instrumentos de gestão propostos pela TGE. Defendemos que esses instrumentos, da forma como se constituem, já atuam na vigilância ostensiva das ações realizadas (ou não) pelos sujeitos escolares para o alcance de metas e entrega de resultados. Tanto o corpo diretivo quanto os docentes, as funcionárias e os discentes indicam a atuação desses instrumentos, principalmente do plano de ação, enquanto balizadores de suas ações. Esse fato faz-nos perceber o afastamento da realidade encenada pelos sujeitos da Ecit em relação à possibilidade de concretização do que seria uma gestão democrática, enquanto espaço inclusivo e dinâmico no qual toda comunidade escolar está ativamente incluída nos processos decisórios, pautando-se pelo diálogo e pelo respeito às diferenças e à diversidade.

Apesar de os sujeitos indicarem suas participações nas diversas ações e eventos escolares que acontecem ao longo do ano letivo, não foram citadas instâncias de participação colegiadas, como o conselho escolar. Além disso, os sujeitos indicam que, mesmo com a existência de espaços de participação, nem sempre essa participação tem reflexo nos processos

decisórios, convertendo-se em mudanças reais que visem à consolidação e à futura ampliação da democracia escolar. Essa participação tutelada, como já evidenciamos anteriormente, vem atuando na perspectiva de situar as participações dos sujeitos no interior das escolas, mobilizando o aspecto da democracia neoliberal que visa à fabricação do sujeito neoliberal.

Nessa perspectiva, a TGE estaria favorecendo a existência de espaços de participação que se materializam através das cobranças, por parte do modelo, mobilizadas pela SEE ou pelo corpo diretivo escolar por meio do uso dos instrumentos de gestão. Diante disso, os entrevistados indicaram-nos que seus entendimentos do conceito de participação estavam alinhados com o proposto pelo ICE em seus Cadernos da Escola da Escolha (2019), nos quais a realização de ações e o cumprimento de metas pactuadas seriam condicionantes dessa participação, o que não dialoga com o que Laclau e Mouffe (2015) defendem sobre o conceito de participação.

O sindicato classista foi indicado por docentes e pelas funcionárias como sua principal forma de organização coletiva. As reuniões de fluxo, momentos semanais de diálogo propostos pela TGE entre esses profissionais da educação da Ecit, também foram indicadas por eles e elas como situações que corroboram para sua organização coletiva. As estudantes, por sua vez, afirmaram que o grêmio estudantil, que estava em estágio de organização para eleições, era sua forma de organização coletiva mais importante. Da mesma forma, elas indicaram que a reunião do conselho de líderes, órgão proposto pela TGE, também seria um espaço de participação. Lembramos que, mesmo sendo classificados como espaços de participação, os instrumentos e mecanismos propostos pelo ICE acabam não gerando a participação política necessária, conforme já mencionamos anteriormente, uma vez que atuam na perspectiva de participação tutelada, aquela em que os sujeitos participam a partir de realização de demandas cotidianas, mas sem real participação em processos de decisão no âmbito escolar.

Evidenciamos que, a partir das entrevistas, percebemos que os contextos materiais exercem influência na atuação dos sujeitos escolares e, conseqüentemente, reverberam em como a política é encenada no contexto da prática. Apesar de a Ecit apresentar um espaço físico que podemos classificar como privilegiado, uma vez que as demais escolas da rede estadual, segundo os entrevistados, estariam em condições desfavoráveis, esse espaço ainda não seria suficientemente adequado, considerando as necessidades da comunidade escolar. Para os entrevistados, apesar de estarem em um edifício relativamente novo e em boas condições de uso, ainda faltam insumos e equipamentos. Os entrevistados relataram também que a manutenção predial não é realizada de forma a viabilizar as condições mínimas para a atuação de forma positiva da política de tempo integral.

Assim, defendemos que a política de educação integral na Paraíba vem sendo encenada diante de limitações que implicam impacto negativo significativo nas atividades escolares. Não dispondo de suporte material adequado, os profissionais vêm sofrendo pressões para entrega de resultados e acabam sendo unilateralmente responsabilizados pelo alcance de metas do plano de ação escolar. Essas pressões podem alcançar níveis que levam a geração de impactos negativos na saúde mental, principalmente dos e das docentes, mas também das e dos estudantes. Acreditamos que estudos acerca dos efeitos da política de educação em tempo integral da Paraíba sobre a saúde dos e das profissionais da educação e dos e das estudantes sejam relevantes para compreendermos os possíveis impactos gerados pelo processo de subjetivação neoliberal que temos verificado a partir do proposto pelo modelo do ICE.

A existência dessas pressões para alcance de resultados é relatada pelos entrevistados ao se referirem à atuação da SEE. Relacionando-se aos contextos externos, e utilizada pela SEE como forma de monitorar a atuação da equipe escolar, gerando pressões para a entrega de resultados, a TGE é apresentada pelo ICE como a “arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (ICE, 2019k, p. 13). Educar parece ter estreita ligação com conformar, uma vez que a TGE vem oportunizando a fabricação do sujeito neoliberal. A partir das entrevistas, fomos levadas a depreender que existe um processo de estabelecimento de nível burocrático para o monitoramento de instâncias superiores, como agentes de GREs e da SEE, em que os sujeitos escolares precisam necessariamente cumprir demandas suscitadas pelos instrumentos de gestão do modelo.

Diante disso, tanto os agentes da SEE quanto as pessoas que atuam como parceiras da instituição exercem influência positiva e negativa nas atuações dos sujeitos escolares. As parcerias firmadas pela Ecit com agentes externos à comunidade escolar são indicadas pelos entrevistados como algo benéfico para o andamento da escola. As empresas que atuam como parceiras para estabelecimento de estágio para estudantes, assim como as instituições de ensino superior que colaboram com a preparação dos estudantes para o Enem, demais exames e concursos, são vistas pelos indivíduos entrevistados como algo que vem potencializando a formação dos estudantes. A atuação de agentes da SEE é indicada como influência negativa, que se apresenta de forma fiscalizatória e, por vezes, autoritária, uma vez que os entrevistados citam que há demandas que atuam numa perspectiva verticalizada, sem que tenham decidido por sua realização, devendo, entretanto, ser cumpridas pela equipe escolar. O corpo diretivo, em especial o diretor escolar, deveria atuar, segundo o modelo do ICE, como um agente dentro da escola que não apenas acompanha, mas cobra pelo cumprimento dessas demandas, que em tese serviriam ao propósito de viabilizar o alcance das metas previstas pelo plano de ação.

Em detrimento da democracia radical e plural, vemos um modelo que advoga pela gestão empresarial da escola pública, na qual a democracia neoliberal vem atuando na perspectiva de evitar conflitos e na criação de sujeitos neoliberais, individualistas e competitivos. Apesar de estarem inseridos em um contexto no qual se veem sitiados pelo modelo do ICE, guiado pela democracia neoliberal, que se caracteriza pela existência de processos de exclusão, especialmente dos espaços de decisão, identificamos que os sujeitos da Ecit conseguem, por meio de sua organização coletiva – seja através de sindicatos ou de grêmios estudantis – exercer e amplificar suas vozes. Ainda que essa participação não ocorra de maneira tão expressiva quanto consideramos que seja a ideal, defendemos que os achados desta pesquisa reafirmam a importância das mobilizações e das organizações coletivas na construção da democracia radical e plural.

Em face do exposto, identificamos que a gestão escolar que vem sendo mobilizada pela TGE nas Escolas Cidadãs na Paraíba não condiz com a efetivação da gestão democrática proposta pela legislação educacional brasileira, tendo em vista que, além da ausência de mecanismos que possibilitem a escolha democrática de diretores e diretoras escolares, verificamos que o conceito de democracia neoliberal que subjaz o modelo tem atuado na tentativa de fragilizar os espaços colegiados, representativos, deliberativos e democráticos, a exemplo do conselho escolar. Vislumbramos, também, a atuação dos sujeitos numa perspectiva de participação tutelada, uma vez que não há efetividade de suas atuações em processos decisórios no interior da Ecit. Assim, vemos a gestão democrática sob o cerco da TGE, que vem buscando a elitização da escola, a partir de processos de exclusão. Apesar disso, advogamos pela existência de atuações de resistência e de (re)existências, que contrariam e subvertem as propostas pelo ICE identificadas nos achados oportunizados a partir das entrevistas com os sujeitos escolares.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino paulista (1995-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, DF: ANPAE, 2022. Disponível em: [https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro\\_dialogos\\_com\\_producao\\_academica-Fin-Corrg.pdf](https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrg.pdf). Acesso em: 1 jun. 2023.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões e desigualdades**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca Freiriana, v. 5).
- ARAÚJO, Philipe Pereira Borba de; LEITE, Filipe Mendes Cavalcanti; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. O modelo de gestão educacional das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba: análise de um caderno formativo à luz do ISD. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 152-166, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58800. Acesso em: 6 abr. 2023.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em política educacional. [Cedida a] Marina Avelar. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 24, p. 1-19, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1747>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- BALL, Stephen J. **Education Reform: a Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London: New York: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445> Acesso em: 26 jun. 2024.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APLLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação: análise internacional**. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Janete Brindon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2021.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública**. Informe preliminar. Brussels: Internacional de la Educación, 2007. Disponível em: [https://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf). Acesso em: 9 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Política urbana y desarrollo económico: un programa para el decenio de 1990**. Washington: Banco Mundial, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERA (Associação Britânica de Pesquisa em Educação). **Diretrizes éticas para pesquisa em educação**. Tradução: G. M. L. Mendes, J. Mainardes e J. Bridon. 4. ed. Londres: BERA, 2022.

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2008.

BIXARTE, Bianca Manicongo. **Carta de advertência: Traviarcado**. São Paulo: Bixarte: 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKXhOIBMij0> Acesso em: 07 jan. 2024.

BOBBIO, Norberto. *et al.* **Dicionário de política**. Tradução de Carmem Varriale *et al.* 5. ed. Brasília: UnB, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [LDB]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 1, de 25 de abril de 2022**. Divulga os demonstrativos do ajuste anual dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb do exercício de 2021, referentes à complementação da União nas modalidades Valor Anual por Aluno - VAAF e Valor Anual Total por Aluno - VAAT. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2022/portaria-interministerial-no-1-de-25-de-abril-de-2022/view> Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. [Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação]. **Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php) Acesso em: 19 maio. 2023.

BRECHT, Bertolt. **Poemas: 1913-1956**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A democracia não está morrendo: foi o neoliberalismo que fracassou. **Lua Nova**, São Paulo, v. 111, p. 51-79, dez. 2020. DOI: 10.1590/0102-051079/111. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/45GnrmPcGCmymJXNrcr4Z7K/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógicas e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRITO, Vanessa Araújo Toscano de. **Implementação da educação em tempo integral nas escolas socioeducativas paraibanas: desafios e perspectivas**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti; CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva. Sempre me sonharam: o processo de subjetivação neoliberal em escolas cidadãs integrais na Paraíba. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], 2024. No prelo.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, v. 1, p. 11-27, 2000.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 14., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Unicamp, 2019. p. 4261-4274. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 6 abr. 2023.

CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; BANDEIRA, André dos Santos; SILVA, André Vidal Valle Machado da. As dimensões contextuais da atuação da política de Educação Integral na Paraíba. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 18, e92224, jan. 2024.

CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. Quem Somos: as juventudes e a escola cidadã integral técnica na Paraíba. **Cadernos de Educação**, [s. l.], 2024. No prelo.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/Fc5wtW>. Acesso em: 2 jan. 2021.

CONTINO, Gabriel (O Pensador). **Estudo errado**. São Paulo: Sony Music: 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oKEAh448nSk> Acesso em: 30 nov. 2023

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

CUSTÓDIO, Claudia da Motta. **Do Regime Militar ao Período Neoliberal: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil**. 2006. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **Política Educacional no Brasil (1985-2022)**. Curitiba: CRV, 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, v. 65, 2021. DOI: 10.15210/caduc.v0i65.21126. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126> Acesso em: 27 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 - 2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FERREIRA; Deyvid Geovany Rocha; ALMEIDA, Francis Silva de. A importância do núcleo de acompanhamento pedagógico e de gestão na implementação das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 6, p. 43101-43119, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n6-038. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48864>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FURTADO, Celso. **O Capitalismo global**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUEDES, Márcia Lustoza Félix. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa – PB**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Trad. Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich. **The constitution of liberty: the definitive edition**. Chicago: The University Of Chicago Press, 2011.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos da Escola da Escolha**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019a.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e Concepção do Modelo: Conceitos**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019b.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e Concepção do Modelo: Educação Inclusiva**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019c.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: Concepção do Modelo Pedagógico**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019d.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019e.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: Os Eixos Formativos**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019f.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Metodologias de Êxito**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019g.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Rotinas e Práticas Educativas**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019h.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Espaços Educativos**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019i.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Gestão do Ensino e da Aprendizagem**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019j.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019k.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Escola da Escolha: Palavras Fáceis para explicar coisas que parecem difíceis**. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019l.

ICE. Sobre o ICE. **ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação** [página da *web*]. Recife, 2024. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

JEFFREY, Debora Cristina; D'AVILA, Carolina Machado. A governança filantrópica e sua influência na efetividade da política de educação integral em estados brasileiros. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5180-TEXTOS\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5180-TEXTOS_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 7 abr. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LACERDA, Silvana Marcia Batista de. **A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, João Carlos Ziporli. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17122/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LIMA, Ivaneide Áurea. **TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados**. Recife: Livro Rápido, 2009.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 7 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 147, p. 700-715, dez. 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300003](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300003). Acesso em: 27 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Prefácio. In: BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, p. 7-18, 2021.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 23, e230034, 2018a. DOI: 10.1590/S1413-24782018230034. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh](https://scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh). Acesso em: 6 jul. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762/37201>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARTINS, Rudnei Joaquim. Meta 19 do Plano Nacional de Educação: gestão democrática ou gestão gerencialista. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. p. 1-6. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4669-TEXT0\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4669-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 7 abr. 2023.

MESSINA, Graciela. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 1999, v19, 145-207. <https://doi.org/10.35362/rie1901057>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003. Disponível em: [periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015](http://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015). Acesso em: 27 jun. 2024.

MOUFFE, Chantal. Teoria política, direitos e democracia. *In*: FONSECA, Ricardo Marcelo (org.). **Repensando a teoria do estado**. Belo Horizonte: Fórum, 2004. p. 380-392.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2015.

MOURA, Sérgio Andrade de. **Incidência de atores privados e de processos de privatização na política educacional do estado da Paraíba**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Education for Life and Work**: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, DC: The National Academies Press, 2012. DOI: 10.17226/13398. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>. Acesso em: 26 jun. 2024.

NOGUEIRA, Cleoneilton Lopes. **Gestão democrática e participativa**: um estudo do Instituto Federal da Paraíba/*Campus* João Pessoa, a partir do período de redemocratização do Estado brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PAIVA, Sílvia Maria Caldeira; ROCHA, Carlos Alexandre Amorim. **Parceria Público-Privada**: o papel do Senado Federal na discussão e aprovação da Lei nº 11.079, de 2004. Brasília, DF: Consultoria Legislativa do Senado Federal, maio 2005.

PARAÍBA. Secretaria da Educação. Escolas Cidadãs Integrais. [*Site institucional do*] **Governo da Paraíba**, João Pessoa, [2022]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/escolas-cidadas-integrais-1>. Acesso em: 22 out. 2022.

PARAÍBA. Lei n. 13.010, de 29 de dezembro de 2023. Dispõe sobre o Procedimento de Seleção para os Cargos de Provimento em Comissão do Corpo Diretivo no Âmbito dos Estabelecimentos Públicos Estaduais de Ensino para a Composição de Banco de Gestores Escolares e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 18.014, p. 1-3, 4 jan. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Estadual da Paraíba. **Edital n. 001/2024/SEE/UEPB**. Regulamenta a seleção pública para a composição de banco de gestores escolares para os cargos de provimento em comissão de diretor escolar e de coordenador pedagógico das escolas da rede pública estadual da Paraíba. João Pessoa: Governo da Paraíba, 4 abr. 2024. Disponível em: [https://cpcon.uepb.edu.br/gestor\\_escolar\\_2024/](https://cpcon.uepb.edu.br/gestor_escolar_2024/). Acesso em: 26 jun. 2024.

PARAÍBA. [Plano Estadual de Educação 2015-2025]. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2015a. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/plano-estadual-de-educacao-2015-2025>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PARAÍBA. Decreto nº 36.020, de 8 de julho de 2015. Cria a Escola Técnica Estadual Pastor João Pereira Gomes Filho, com oferta de Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, localizada em João Pessoa, neste Estado. **Diário Oficial do Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 15.875, p. 1, 8 jul. 2015b.

PARAÍBA. Acordo de Cooperação Técnica nº 353, de 9 de setembro de 2015. Celebra Acordo de Cooperação Técnica e o apoio técnico para implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 14.913, p. 2, 10 set. 2015c.

PARAÍBA. Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 15.994, p. 1, 30 nov. 2015d. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

PARAÍBA. Decreto nº 38.745, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre os Conselhos Escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 16.631, p. 1, 24 out. 2018a. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/10/Diario-Oficial-24-10-2018.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PARAÍBA. Decreto nº 40.122, de 14 de março de 2020. Declara situação de emergência no estado ante ao contexto de declaração de Emergência em Saúde Pública. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 17.076, p. 1, 14 mar. 2020.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais para o ano de 2021. Secretaria da Educação. Inscrições abertas para seleção interna de diretor, coordenador e professor de Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba. [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba\\_1.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf) [Site institucional do] **Governo da Paraíba**, João Pessoa, 26 jan. 2021.

PARAÍBA. Lei n. 12.792, de 2 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 8.186, de 16 de março de 2007, que define a Estrutura Organizacional da Administração Direta do Poder Executivo; redefine a Rede Pública Escolar no âmbito do Estado da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 17.955, p. 3-12, 3 out. 2023. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2023/outubro/diario-oficial-03-10-2023.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Acordo de Cooperação n. 187/2021**. João Pessoa: SEECT, 15 out. 2021. Disponível em: <https://cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Convenios/Convenios019837.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 6 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral na Paraíba. **Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba: Poder Legislativo**, João Pessoa, n. 7.532. p. 1, 12 abr. 2018b. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

PARAÍBA. Secretaria da Educação. Inscrições abertas para seleção interna de diretor, coordenador e professor de Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba. [*Site institucional do*] **Governo da Paraíba**, João Pessoa, 26 dez. 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/inscricoes-abertas-para-selecao-interna-de-diretor-coordenador-e-professor-de-escolas-cidadas-integrais-da-paraiba> Acesso em: 6 jul. 2022.

PARAÍBA. Lei nº 7.983, de 10 de abril de 2006. Dispõe sobre o processo para provimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 13.201, p. 1, 11 abr. 2006. Disponível em: [http://static.paraiba.pb.gov.br/diariooficial\\_old/diariooficial110406.pdf](http://static.paraiba.pb.gov.br/diariooficial_old/diariooficial110406.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

PARAÍBA. Lei nº 8.294 de 16 de agosto de 2007. Altera dispositivos da Lei nº 7.983, de 10 de abril de 2006, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 13.592, p. 17, ago. 2007. Disponível em: [http://static.paraiba.pb.gov.br/diariooficial\\_old/diariooficial17082007.pdf](http://static.paraiba.pb.gov.br/diariooficial_old/diariooficial17082007.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

PARAÍBA. Portaria nº 713, de 14 de outubro de 2022. Dispõe sobre processo seletivo para provimento dos cargos de Diretor e vice-diretor das escolas da rede estadual de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 17.720, p. 6, 15 out. 2022. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2022/outubro/diario-oficial-15-10-2022.pdf/view>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Projeto Político Pedagógico - PPP Ecit 2023a**. João Pessoa: SEEPB, 2023a.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Plano de Ação Escolar - PA Ecit 2023**. João Pessoa: SEEPB, 2023b.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Plano de Ação da SEE - PA SEE 2023**. João Pessoa: SEEPB, 2023c.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais para o ano de 2023. Secretaria da Educação. <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf> [*Site institucional do*] **Governo da Paraíba**, João Pessoa: SEEPB, 2023d. Acesso em: 21 jun. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PEREIRA, Antonio Cezar. **Democratização da gestão e conselho escolar**: o caso de uma escola pública no município de Ipubi/ PE. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate. *In*: ALMEIDA, Luana Costa *et al.* (org.). **PNE em foco**: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: Cedes, 2013. p. 1021-1033.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, M. R; VALIM, P. L. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 15, n. 36, p. 1-23, ago. 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984>. Acesso em: 6 abr. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782>. Acesso em: 6 abr. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; CHAGAS, Liliane Alves. O que a democracia radical tem a dizer sobre a Tecnologia de Gestão Educacional? **Revista de Educação Interterritórios**, Caruaru, v. 9, n. 8, e259602, 2023. DOI: 10.51359/2525-7668.2023.259602. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259602/44912>. Acesso em: 27 jun. 2024.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luís Cavalcanti. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira De Educação**, [s. l.], v. 28, e280111, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280111. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/z4DcLzn4y4mkP96sKnhnG7M](https://scielo.br/j/rbedu/a/z4DcLzn4y4mkP96sKnhnG7M). Acesso em: 27 jun. 2024.

RODRIGUES, Adriège; RODRIGUES ARAÚJO COSTA, Regina Alice; SILVA RODRIGUES, Ana Claudia da. Promover o discurso do empreendedor de si: sentidos e

significados atribuídos pelos professores ao componente curricular projeto de vida. **Revista Ponto de Vista**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16628. Disponível em: [periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16628](https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16628). Acesso em: 27 jun. 2024.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e Governança no Contexto do “Neoliberalismo *Roll-Out*”. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 45-58, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n1.39682> Acesso em: 6 abr. 2023.

SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos. **O componente curricular projeto de vida como experiência formativa em uma Escola Cidadã Integral no município de João Pessoa**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SECRETARIA de Educação da Paraíba anuncia Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia. [Site institucional do] **Governo da Paraíba**, Notícias, [s. l.], 20 abr. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/secretaria-de-educacao-anuncia-regime-especial-de-ensino-da-rede-estadual-durante-pandemia-do-novo-coronavirus> Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022. DOI: 10.18222/ea.v33.9562. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/9562>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SILVA, Kátia Varela Ataíde e. **Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa – Paraíba**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13051/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-164507/publico/Vandre\\_Gomes\\_da\\_Silva.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-164507/publico/Vandre_Gomes_da_Silva.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Priscila Anne Monteiro da. **Bairro de Mangabeira: um subcentro urbano na cidade de João Pessoa/PB**. 2013. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/634/1/PAMS01082014.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Thamyres Ribeiro da. **Escola cidadã integral técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma escola localizada no brejo paraibano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVEIRA, Luzenir Poli Coutinho da; LAGARES, Rosilene. Educação e gestão democrática: dilemas e chances. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...].

São Luís: UFMA, 2017. p. 1-12. Disponível em:  
[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT05\\_1316.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1316.pdf). Acesso em: 7 abr. 2023.

SOARES, Marcos de Oliveira; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA*, 15., 2018, Barcelona. **Anais** [...]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2018. p. 1-22.

SOARES, Solange Toldo. A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-17, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.013. Disponível em:  
<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12377>. Acesso em: 7 maio 2023.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão 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. esp. 3, p. 1340-1354, dez. 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12017. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017/7916>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 26 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIANA, Nildo. **Os valores na sociedade moderna**. Brasília, DF: Thesaurus, 2007.

ZIENTARSKI, Clarice. A *accountability* educacional, democratização e gerencialismo: a gestão orientada por resultados no Ceará. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40., 2021, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: ANPEd, 2021. p. 4835. Disponível em:  
<http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/73384>. Acesso em: 7 abr. 2023.

**APÊNDICE A – Pesquisas encontradas no Catálogo de Dissertações e Teses (Capes)  
vinculadas à UFPB (2016 a 2022)**

| <b>TÍTULO/AUTOR/ANO</b>   | <b>OBJETIVO GERAL</b>   | <b>PRINCIPAIS RESULTADOS</b>  |
|---|---|---|
| <p>DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E CONSELHO ESCOLAR: O caso de uma Escola Pública no Município de Ipubi/PE.<br/>PEREIRA, Antonio Cezar (2016)</p>  | <p>Analisar como se dá a participação e organização do Conselho Escolar da referida escola e qual a contribuição do Conselho para a gestão.</p>   | <p>evidencia-se que uma onda de retrocessos autocráticos é fortalecida no Brasil e em outros países. Impõe-se, portanto, a necessidade de análise e esforço para a construção de chances de efetivação de políticas públicas a despeito do já pensado e/ou problematizado no campo da gestão da educação no Brasil.</p>   |
| <p>A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de João Pessoa/PB.<br/><br/>LACERDA, Silvana Márcia Batista de. (2018)</p> | <p>Analisar as práticas da gestão democrática em escolas públicas, por meio de um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste.</p>   | <p>Nesse período, constatou-se uma participação considerável de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em assessorias, formação continuada dos profissionais da educação e indicação de propostas de educação integral. Evidenciou-se que as parcerias público-privadas, no que tange à política de educação integral nos Estados brasileiros estão presentes em todas as regiões do Brasil, em 23 Estados. Após análise dos convênios firmados entre as Secretarias Estaduais de Educação e essas instituições, contabilizou-se a atuação de 26 Oscip/fundações, constituindo uma rede política de educação integral, com influência direta na efetividade da referida política.</p> |
| <p>Gestão Democrática Escolar: Uma Experiência em duas Escolas Públicas na Rede Municipal de João Pessoa-Paraíba<br/><br/>SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. (2018)</p>   | <p>Analisar como se dá o processo de gestão democrática em duas escolas, na rede pública municipal de João Pessoa, na Paraíba.</p>  | <p>Concluiu-se que a Meta 19 e suas Estratégias, são tecnologias utilizadas pelo Estado para implantar políticas neoliberais utilizando-se de um discurso democrático para implementar uma política de gestão gerencialista. É possível observar ainda que por ser um conceito polissêmico e multidimensional, a gestão democrática aparece de forma genérica no documento, propiciando entendimentos gerencialistas para a sua implementação.</p>  |
| <p>Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico: Aproximações nas Escolas Públicas no Município de João Pessoa - PB<br/><br/>GUEDES, Marcia Lustosa Felix. (2018)</p>   | <p>Analisar o processo do gestor escolar escolhido de forma democrática e as relações com o projeto político-pedagógico contribui para a melhoria da Escola Pública do Município de João Pessoa-PB, e que são previstos por lei (Constituição Federal de 1988 e Lei de nº. 9.394/96).</p> | <p>Os resultados parciais obtidos até o momento, indicam que a accountability "sistema de responsabilização" está relacionada à ampliação da democracia liberal, tendo como corolário a busca da eficiência na gestão pública, prestação de contas e controle, princípios relacionados à autonomia e à avaliação sistemática (assessment) dos resultados.</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Programa de Educação Integral na Paraíba: Uma Análise da Política Educacional Sob a Ótica da Racionalidade Neoliberal</p> <p>LEITE, Maria Eduarda Pereira. (2019)</p>   | <p>Identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando a trajetória político-ideológica do Programa de Educação Integral na Paraíba, que se constituiu na primeira parceria público-privada para a implementação de uma política educacional entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE).</p> | <p>evidencia-se que uma onda de retrocessos autocráticos é fortalecida no Brasil e em outros países. Impõe-se, portanto, a necessidade de análise e esforço para a construção de chances de efetivação de políticas públicas a despeito do já pensado e/ou problematizado no campo da gestão da educação no Brasil.</p>  |
| <p>Gestão Democrática e Participativa: Um Estudo do Instituto Federal da Paraíba/Campus João Pessoa, a partir do Período de Redemocratização do Estado Brasileiro</p> <p>NOGUEIRA, Cleoneilton Lopes. (2020)</p> | <p>Analisar o processo participativo da comunidade acadêmica, enquanto mecanismo de efetivação da gestão democrática do IFPB/Campus JPA.</p>   | <p>Nesse período, constatou-se uma participação considerável de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em assessorias, formação continuada dos profissionais da educação e indicação de propostas de educação integral. O conceito de governança filantrópica orienta o estudo metodologicamente, que pauta-se em uma pesquisa documental. Evidenciou-se que as parcerias público-privadas, no que tange à política de educação integral nos Estados brasileiros estão presentes em todas as regiões do Brasil, em 23 Estados. Após análise dos convênios firmados entre as Secretarias Estaduais de Educação e essas instituições, contabilizou-se a atuação de 26 Oscip/fundações, constituindo uma rede política de educação integral, com influência direta na efetividade da referida política.</p> |
| <p>Implementação Da Educação Em Tempo Integral Nas Escolas Socioeducativas Paraibanas: Desafios E Perspectivas</p> <p>BRITO, Vanessa Araújo Toscano de. (2020)</p>   | <p>Analisar como está sendo implementada a política educacional em tempo integral nas escolas socioeducativas paraibanas.</p>  | <p>Concluiu-se que a Meta 19 e suas Estratégias, são tecnologias utilizadas pelo Estado para implantar políticas neoliberais utilizando-se de um discurso democrático para implementar uma política de gestão gerencialista. É possível observar ainda que por ser um conceito polissêmico e multidimensional, a gestão democrática aparece de forma genérica no documento, propiciando entendimentos gerencialistas para a sua implementação.</p>   |
| <p>O Componente Curricular Projeto De Vida Como Experiência Formativa Em Uma Escola Cidadã Integral No Município De João Pessoa - Pb</p> <p>SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos. (2021)</p>                    | <p>Analisar como o projeto de vida se constitui enquanto um dispositivo didático-curricular de experiências formativas na Escola Cidadã Integral</p>   | <p>Os principais achados identificaram a ênfase na formação técnica, tendências neoliberais e infantis nas orientações curriculares para o componente curricular intitulado projeto de vida. Esta pesquisa que também evidencia as tendências neoliberais presentes no Programa de Educação Integral da Paraíba contribui para a caracterização deste num viés privatista, assim como as pesquisas analisadas anteriormente.</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma Escola localizada no Brejo Paraibano</p> <p>SILVA, Thamyres Ribeiros. (2021)</p>                               | <p>Compreender como a política de educação integral e de tempo integral em uma Escola Cidadã Integral Técnica (Ecit) paraibana tem atuado, considerando as categorias neoliberais que são introduzidos a partir da parceria público privada.</p> | <p>Evidencia-se que uma onda de retrocessos autocráticos é fortalecida no Brasil e em outros países. Impõe-se, portanto, a necessidade de análise e esforço para a construção de chances de efetivação de políticas públicas a despeito do já pensado e/ou problematizado no campo da gestão da educação no Brasil.</p>  |
| <p>A Política de Currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas</p> <p>HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. (2022)</p> | <p>Analisar a política curricular do Programa de Educação Cidadã Integral para Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas no Sistema Socioeducativo da Paraíba.</p>  | <p>Nesse período, constatou-se uma participação considerável de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em assessorias, formação continuada dos profissionais da educação e indicação de propostas de educação integral. Evidenciou-se que as parcerias público-privadas, no que tange à política de educação integral nos Estados brasileiros estão presentes em todas as regiões do Brasil, em 23 Estados.</p>                      |
| <p>Incidência de Atores Privados e de Processos de Privatização na Política Educacional do Estado da Paraíba</p> <p>MOURA, Sergio Andrade de. (2022)</p>   | <p>Analisar, no contexto de reformas da Nova Gestão Pública da última década, a incidência de atores privados e as estratégias empregadas nos processos de privatização da educação na rede de ensino do estado da Paraíba.</p>                  | <p>Concluiu-se que a Meta 19 e suas Estratégias, são tecnologias utilizadas pelo Estado para implantar políticas neoliberais utilizando-se de um discurso democrático para implementar uma política de gestão gerencialista. É possível observar ainda que por ser um conceito polissêmico e multidimensional, a gestão democrática aparece de forma genérica no documento, propiciando entendimentos gerencialistas para a sua implementação.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE B – Estudos disponibilizados no Google Acadêmico (jan. 2016 – mar. 2023)**

| TÍTULO/AUTOR/ANO  | OBJETIVO GERAL  | PRINCIPAIS RESULTADOS  |
|---|---|--|
| <p>Políticas Governamentais para a Educação Básica na Paraíba: A Privatização como Estratégia de Hegemonia</p> <p>SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. (2018)</p> | <p>Analisar algumas estratégias de políticas públicas para a educação escolar adotadas por governos da Paraíba, a partir dos anos 2000, contextualizando-as sobretudo a partir da reforma do aparelho estatal brasileiro na década de 1990.</p>   | <p>A partir de análise preliminar de “parcerias” efetivadas pelo governo estadual, percebe-se como essa estratégia constitui exemplo de construção de hegemonia, no sentido gramsciano, com fins a se naturalizar a defesa do privado como o referencial de eficiência e qualidade.</p>  |
| <p>Educação Integral e Governança no Contexto do “Neoliberalismo Roll-Out”</p> <p>SALVINO, Francisca Pereira. (2018)</p>                                      | <p>Neste artigo dá-se atenção ao currículo de educação integral no contexto delineado, a partir dos estudos de Stephen Ball, como neoliberalismo roll-out, o qual tem como característica principal a governança em redes, reconfigurando a gestão público-privada para além dos limites do Estado Nação.</p> | <p>A política de parcerização público-privado em educação encontra-se bastante consolidada e com a perspectiva de continuar se fortalecendo, todavia, seus efeitos/resultados ainda são bastante imprecisos e questionáveis, uma vez que a educação se constitui em um rico e promissor mercado. Todavia, é necessário lembrar que as políticas não são o que idealizadores, legisladores, políticos, empresários propagam ou querem que elas sejam. Seus efeitos/resultados estão para além das vontades, dos discursos, dos projetos desses e outros sujeitos.</p> |
| <p>ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: proposições curriculares para jovens do ensino Médio</p> <p>RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. (2019)</p>                            | <p>O objetivo geral consistiu em analisar como as ações do Programa de Educação Integral em três escolas, no estado da Paraíba, nos anos 2016 e 2017, contribuíram para a formação integral dos alunos.</p>   | <p>Concluiu-se que, para contribuir efetivamente para a elaboração dos projetos de vida de seus estudantes, o modelo Escola Cidadã de Tempo Integral necessita de ajustes metodológicos, para, a partir de então, materializar uma educação integral e de tempo integral.</p>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Gerencialismo Privado na Educação Pública: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba</p> <p>CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. (2019)</p>   | <p>O objetivo do presente estudo é entender a articulação multiescalar do território em rede do ICE na transformação da educação pública no Brasil e na Paraíba.</p>  | <p>Entendemos então que o ICE se articula com as forças políticas e econômicas do país na conformação de um território em rede e de atuação espacial multiescalar através da implementação da lógica do capitalismo mundial na educação pública brasileira. Ademais, ficou evidente, com as análises aqui apresentadas que, de acordo com as políticas públicas implementadas no país ao longo dos últimos anos, este modelo de gestão tende a crescer substancialmente.</p>  |
| <p>Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais</p> <p>RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. (2020)</p>   | <p>O objetivo desta pesquisa foi conhecer as redes de políticas que influenciam a produção da política educacional do Programa Escola Cidadã Integral. As discussões partem das “novas” lógicas e racionalidades da Política de Educação Integral da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e suas relações com as redes políticas que pautam a agenda neoconservadora e neoliberal no Brasil</p> | <p>As análises constataram que a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos discentes utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso a oportunidades iguais. Observamos que as bases pedagógicas dessa rede defendem o avanço econômico e o resgate de princípios e valores com vistas a consolidar um currículo que forme para a atuação no mercado de trabalho e a fortalecer o pensamento que reduz a educação a uma mera apropriação de competências e habilidades sem a formação de sujeitos autônomos, mas subordinados ao capital econômico.</p> |
| <p>O Modelo de Gestão Educacional das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba: Análise de um Caderno Formativo à Luz do ISD</p> <p>ARAÚJO, Philipe Pereira Borba de; LEITE, Filipe Mendes Cavalcanti; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. (2021)</p> | <p>O estudo teve por objetivo identificar quais são os princípios, conceitos e fundamentos presentes no documento. Buscou, ainda, desvelar como estão representadas, no documento, as tensões entre as esferas pública e privada, a partir de aspectos enunciativos do texto (vozes e modalizações).</p>  | <p>Considera-se que o documento ilustra um movimento que busca atuar fortemente na redução da esfera de autonomia das escolas. Em nossa análise, diversas ausências saltam aos olhos. Não há qualquer menção à noção de gestão democrática; não há uma definição sobre o que significa “educação de qualidade”, expressão recorrente no texto (o termo “qualidade” aparece 15 vezes); não se evidencia com clareza quem seriam os “parceiros” ou investidores sociais”; e as origens da TGE nos moldes da tecnologia de gestão desenvolvida pela Odebrecht são deliberadamente ocultadas.</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>A importância do núcleo de acompanhamento pedagógico e de gestão na implementação das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba</p> <p>FERREIRA; Deyvid Geovany Rocha; ALMEIDA, Francis Silva de. (2022)</p>                         | <p>Este texto tem como objetivo relatar a importância do Núcleo de Acompanhamento Formativo das Escolas Cidadãs Integrais na Rede Estadual de Educação da Paraíba, bem como a sua necessidade sob o olhar das equipes escolares.</p> | <p>Como notamos, é preciso fortalecer e ampliar o trabalho dos Consultores de Núcleo, garantindo que cada equipe, escola e indivíduo, seja atendido em sua diversidade e em suas características próprias. Esse caminho certamente ampliará questionamentos e reflexões sobre o que se traduz pela feita “educação de qualidade”.</p>  |
| <p>Tecnologia de Gestão Educacional: estudo de caso em um modelo de Programa de Escola Cidadã Integral</p> <p>TAVARES, Fernanda Beatryz Rolim; NASCIMENTO, José Welliton Silva do; OLIVEIRA JÚNIOR, Marcos Antônio Cavalcante de. (2022)</p> | <p>Descrever como funciona a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), ferramenta de gestão utilizada em um programa de Escola Cidadã Integral.</p>  | <p>Alguns pontos de destaques encontrados foram: descentralização do modelo, aspectos de planejamento, comando e controle, inserção do ciclo PDCA como instrumento de melhoria contínua, que, dentre outras funções, avalia os resultados obtidos, apontar pontos de atenção e retomar ao planejamento. A pesquisa apresentou como limitação o acesso às informações e dados, tendo em vista, que, ainda nos dias atuais, a única fonte de material divulgado para análise são os cadernos formativos. Para estudos futuros, sugere-se pesquisas empíricas para demonstrar a efetivação desse modelo na prática e levantar pontos de melhorias consideradas na gestão.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE C – GT 5 da 38ª, 39ª e 40ª Reunião Anual da ANPED (Anais)**

| TÍTULO/AUTOR/ANO  | OBJETIVO GERAL   | PRINCIPAIS RESULTADOS   |
|---|--|---|
| <p>EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DILEMAS E CHANCES</p> <p>SILVEIRA, Luzenir Poli Coutinho; LAGARES, Rosilene. (2017)</p>   | <p>abordar aspectos que têm favorecido ou dificultado a democracia.</p>  | <p>evidencia-se que uma onda de retrocessos autocráticos é fortalecida no Brasil e em outros países. Impõe-se, portanto, a necessidade de análise e esforço para a construção de chances de efetivação de políticas públicas a despeito do já pensado e/ou problematizado no campo da gestão da educação no Brasil.</p>   |
| <p>A Governança Filantrópica e sua influência na efetividade da política de Educação Integral em estados brasileiros</p> <p>JEFFREY, Debora Cristina; D'AVILA, Carolina Machado. (2019)</p> | <p>mapear iniciativas de educação integral em Estados brasileiros, entre os anos de 2007.</p>  | <p>Nesse período, constatou-se uma participação considerável de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em assessorias, formação continuada dos profissionais da educação e indicação de propostas de educação integral. O conceito de governança filantrópica orienta o estudo metodologicamente, que se pauta em uma pesquisa documental. Evidenciou-se que as parcerias público-privadas, no que tange à política de educação integral nos Estados brasileiros estão presentes em todas as regiões do Brasil, em 23 Estados. Após análise dos convênios firmados entre as Secretarias Estaduais de Educação e essas instituições, contabilizou-se a atuação de 26 Oscip/fundações, constituindo uma rede política de educação integral, com influência direta na efetividade da referida política</p> |
| <p>META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: gestão democrática ou gestão gerencialista.</p> <p>MARTINS, Rudnei Joaquim. (2019)</p>  | <p>interpretar o conteúdo da Meta 19 do PNE e suas Estratégias.</p>  | <p>Concluiu-se que a Meta 19 e suas Estratégias, são tecnologias utilizadas pelo Estado para implantar políticas neoliberais utilizando-se de um discurso democrático para implementar uma política de gestão gerencialista. É possível observar ainda que por ser um conceito polissêmico e multidimensional, a gestão democrática aparece de forma genérica no documento, propiciando entendimentos gerencialistas para a sua implementação.</p>  |
| <p>A <i>Accountability</i> Educacional, Democratização e Gerencialismo: A Gestão orientada por resultados no Ceará</p> <p>ZIENTARSKI; Clarice. (2021)</p>                                   | <p>Analisar a <i>accountability</i> nas políticas educacionais, com ênfase na gestão por resultados, com as implicações na esfera da micropolítica, tendo como recorte analítico as repercussões da <i>accountability</i> na gestão da educação básica pública, na esfera municipal de Fortaleza/CE.</p> | <p>Os resultados parciais obtidos até o momento, indicam que a <i>accountability</i> "sistema de responsabilização" está relacionada à ampliação da democracia liberal, tendo como corolário a busca da eficiência na gestão pública, prestação de contas e controle, princípios relacionados à autonomia e à avaliação sistemática (assessment) dos resultados.</p>  |

Fonte: Elaborado pela autora.

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“GESTÃO DEMOCRÁTICA E A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA: a estratégia da privatização da educação pública”**, desenvolvida por **LILIANE ALVES CHAGAS**, aluna regularmente matriculada no doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professora doutora Ana Claudia da Silva Rodrigues.

Os objetivos da pesquisa são: analisar como o modelo de gestão orientado pela Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) influencia na gestão das Escolas Cidadãs no estado da Paraíba; Examinar como a gestão escolar é apresentada a partir dos documentos oficiais nacionais e da Secretaria de Estado da Educação para as Escolas Cidadãs Integrais, bem como pelos Cadernos da Escolha da Escolha elaborados pelo Instituto de corresponsabilidade pela Educação (ICE); conhecer as concepções de democracia presentes dos documentos oficiais, sejam internacionais, nacionais, estaduais bem como pelos Cadernos da Escola da Escolha elaborados pelo ICE na perspectiva de compreender suas possíveis correlações; caracterizar o entendimento das comunidades escolares acerca da gestão democrática analisando suas vivências a partir de entrevistas e documentos escolares, a exemplo dos Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ação e atas de conselhos escolares.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesa, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrerá em caso de dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Prof. Ma. Liliane Alves Chagas

Pesquisadora responsável

---

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Ms. Liliane Alves Chagas.

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Bancário Pedro de França Macedo, 517 – Bairro do Bancários. – João Pessoa-PB - CEP: 58.051-540 - Fone: 99604-8266 - E-mail: [lilianealvesc@gmail.com](mailto:lilianealvesc@gmail.com)

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CE/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

**APÊNDICE E – Roteiros das entrevistas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CAMPUS I - JOÃO PESSOA – PB**

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**GESTÃO DEMOCRÁTICA E A TECNOLOGIA DE GESTÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA: a estratégia da privatização da educação pública**”, desenvolvida por **LILIANE ALVES CHAGAS**, aluna regularmente matriculada no doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professora doutora Ana Cláudia da Silva Rodrigues, lotada no Campus I, da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB). A pesquisa tem por objetivo analisar como a TGE, proposta pelo ICE, concebe a democracia e a gestão democrática que deve ser atuada nas Ecit da rede estadual da Paraíba. .

Agradecemos, antecipadamente, sua disponibilidade em colaborar.

**INSTRUÇÕES:**

- Não existem respostas certas ou erradas.
- Selecione as alternativas que mais se aproximam de sua realidade

**CORPO DIRETIVO (CAF, CP, Diretora, secretário escolar)****I - PERFIL DA PESSOA ENTREVISTADA**

01. Qual é o seu sexo?
  - A. Masculino.
  - B. Feminino.
  - C. Outro.
02. Como você se considera?
  - A. Branco (a).

- B. Pardo (a).
  - C. Preto (a).
  - D. Amarelo (a).
  - E. Indígena.
03. Qual sua faixa etária?
- A. Entre 18 e 21 anos.
  - B. Entre 22 e 25 anos.
  - C. Entre 26 e 30 anos.
  - D. Entre 31 e 40 anos.
  - E. Entre 41 e 50 anos.
  - F. Entre 51 e 60 anos.
  - G. Acima de 60 anos.
04. Escolarização:
- A. Superior incompleto.
  - B. Superior completo.
  - C. Ensino médio incompleto
  - D. Ensino médio completo
  - E. Ensino fundamental incompleto
  - F. Ensino fundamental completo
  - G. Não alfabetizado
05. Formado em: \_\_\_\_\_
06. Pós-graduação:
- A. Especialização.
  - B. Mestrado.
  - C. Doutorado.
  - D. Não possui.
07. Tempo de magistério/funcionalismo público na rede estadual: \_\_\_\_\_ anos.
08. Vínculo com a rede estadual de educação da Paraíba:
- A. Efetivo.
  - B. Temporário.
  - C. Outros.
09. Há quanto tempo trabalha na escola pesquisada? \_\_\_\_\_
10. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?
- [ ] Sim. Escreva seu endereço de e-mail aqui: \_\_\_\_\_.

[ ] Não.

11. Qual é o seu papel (estudante, responsável por estudante, funcionário, professor, gestor e etc.) de atuação na escola? \_\_\_\_\_

## **CONTEXTO SITUADOS**

(Questões 7, 8, 9 e 11)

## **CULTURAS PROFISSIONAIS**

12. Você sabe o que é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)? Conhece seus instrumentos de gestão?
13. Qual seria o papel do corpo diretivo em uma escola, em especial do diretor escolar?
14. O que você entende por democracia? Você acredita que a participação dos diversos segmentos escolares (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) contribuem para a construção de uma escola democrática? Justifique sua resposta.
15. A comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) participa das atividades cotidianas da escola? Se sim, em quais ocasiões? Quais espaços de participação poderiam ser viabilizados?
16. Existem decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias)? Se sim, quais e com que frequência são tomadas?
17. A TGE tem favorecido para que a sua atuação nessa escola seja participativa? Se sim, explique como.

## **CONTEXTOS MATERIAIS**

18. As condições materiais (infraestrutura dos espaços físicos, materiais pedagógicos, orçamento, equipamentos, acesso à tecnologia, etc) interferem nos processos de participação e vivências democráticas na escola? Justifique sua resposta.

19. O que você entende por democracia? Existem espaços de participação para a comunidade escolar (docentes, estudantes, família, comunidade do entorno, funcionários) previstos pela TGE? Se sim, quais?
20. Você considera que a TGE favorece a vivência da democracia? Justifique sua resposta.
21. O que é o Plano de Ação? Esse documento favorece a vivência da democracia em sua comunidade escolar? Justifique sua resposta.

## **CONTEXTOS EXTERNOS**

22. A TGE exerce influência na sua atuação profissional na escola? Se sim, como você avalia essa influência?
23. Como é a atuação da secretaria de educação junto à escola? Você avalia que essa atuação favorece vivências democráticas?
24. A escola recebe apoio (possui parcerias) de alguma instituição privada ou pública? Essa situação reverbera de alguma forma na consolidação de vivências democráticas na escola?

## **DOCENTES**

### **I - PERFIL DA PESSOA ENTREVISTADA**

01. Qual é o seu sexo?
  - A. Masculino.
  - B. Feminino.
  - C. Outro.
02. Como você se considera?
  - A. Branco (a).
  - B. Pardo (a).
  - C. Preto (a).
  - D. Amarelo (a).
  - E. Indígena.
03. Qual sua faixa etária?
  - A. Entre 18 e 21 anos.
  - B. Entre 22 e 25 anos.

- C. Entre 26 e 30 anos.
  - D. Entre 31 e 40 anos.
  - E. Entre 41 e 50 anos.
  - F. Entre 51 e 60 anos.
  - G. Acima de 60 anos.
04. Escolarização:
- A. Superior incompleto.
  - B. Superior completo.
  - C. Ensino Médio incompleto
  - D. Ensino Médio completo
  - E. Ensino Fundamental incompleto
  - F. Ensino Fundamental completo
  - G. Não alfabetizado
05. Formado em: \_\_\_\_\_
06. Pós-graduação:
- A. Especialização.
  - B. Mestrado.
  - C. Doutorado.
  - D. Não possui.
07. Tempo de magistério na rede estadual: \_\_\_\_\_ anos.
08. Vínculo com a rede estadual de educação da Paraíba:
- A. Efetivo.
  - B. Temporário.
  - C. Outros.
09. Há quanto tempo trabalha na escola pesquisada? \_\_\_\_\_
10. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?
- [ ] Sim. Escreva seu endereço de e-mail aqui: \_\_\_\_\_.
- [ ] Não.
11. Qual é o seu papel (estudante, responsável por estudante, funcionário, professor, gestor e etc.) de atuação na escola? \_\_\_\_\_

## CONTEXTO SITUADOS

(Questões 7, 8, 9 e 11)

### **CULTURAS PROFISSIONAIS**

12. Você sabe o que é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)? Conhece seus instrumentos de gestão?

13. Qual seria o papel do corpo diretivo em uma escola, em especial do diretor escolar?

14. O que você entende por democracia? Você acredita que a participação dos diversos segmentos escolares (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) contribuem para a construção de uma escola democrática? Justifique sua resposta.

15. A comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) participa das atividades cotidianas da escola? Se sim, em quais ocasiões? Quais espaços de participação poderiam ser viabilizados?

16. Existem decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias)? Se sim, quais e com que frequência são tomadas?

17. A TGE tem favorecido para que a sua atuação nessa escola seja participativa? Se sim, explique como.

18. Existe alguma organização coletiva dos/as docentes desta escola? Se sim, qual é sua principal contribuição para a comunidade escolar?

### **CONTEXTOS MATERIAIS**

19. As condições materiais (infraestrutura dos espaços físicos, materiais pedagógicos, orçamento, equipamentos, acesso à tecnologia, etc) interferem nos processos de participação e vivências democráticas na escola? Justifique sua resposta.

20. Você considera que a TGE favorece a vivência da democracia? Justifique sua resposta.

21. Existem espaços de participação para a comunidade escolar (docentes, estudantes, família, comunidade do entorno, funcionários) previstos pela TGE? Se sim, quais?
22. O que é o Plano de Ação? Esse documento favorece a vivência da democracia em sua comunidade escolar? Justifique sua resposta.

## **CONTEXTOS EXTERNOS**

23. A TGE exerce influência na sua atuação profissional na escola? Se sim, como você avalia essa influência?
24. Como é a atuação da secretaria de educação junto à escola? Você avalia que essa atuação favorece vivências democráticas?
25. A escola recebe apoio (possui parcerias) de alguma instituição privada ou pública? Essa situação reverbera de alguma forma na consolidação de vivências democráticas na escola?

## **FUNCIONÁRIOS**

### **I - PERFIL DA PESSOA ENTREVISTADA**

01. Qual é o seu sexo?
- A. Masculino.
  - B. Feminino.
  - C. Outro.
02. Como você se considera?
- A. Branco (a).
  - B. Pardo (a).
  - C. Preto (a).
  - D. Amarelo (a).
  - E. Indígena.
03. Qual sua faixa etária?
- A. Entre 18 e 21 anos.
  - B. Entre 22 e 25 anos.
  - C. Entre 26 e 30 anos.

- D. Entre 31 e 40 anos.
- E. Entre 41 e 50 anos.
- F. Entre 51 e 60 anos.
- G. Acima de 60 anos.
04. Escolarização:
- A. Superior incompleto.
- B. Superior completo.
- C. Ensino Médio incompleto
- D. Ensino Médio completo
- E. Ensino Fundamental incompleto
- F. Ensino Fundamental completo
- G. Não alfabetizado
05. Formado em: \_\_\_\_\_
06. Pós-graduação:
- A. Especialização.
- B. Mestrado.
- C. Doutorado.
- D. Não possui.
07. Tempo de funcionalismo público na rede estadual: \_\_\_\_\_ anos.
08. Vínculo com a rede estadual de educação da Paraíba:
- A. Efetivo.
- B. Temporário.
- C. Outros.
09. Há quanto tempo trabalha na escola pesquisada? \_\_\_\_\_
10. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?
- [ ] Sim. Escreva seu endereço de e-mail aqui: \_\_\_\_\_.
- [ ] Não.
11. Qual é o seu papel (estudante, responsável por estudante, funcionário, professor, gestor e etc.) de atuação na escola? \_\_\_\_\_

## CONTEXTO SITUADOS

(Questões 7, 8, 9 e 11)

## **CULTURAS PROFISSIONAIS**

12. Você sabe o que é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)? Conhece seus instrumentos de gestão?
13. Qual seria o papel do corpo diretivo em uma escola, em especial do diretor escolar?
14. O que você entende por democracia? Você acredita que a participação dos diversos segmentos escolares (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) contribuem para a construção de uma escola democrática? Justifique sua resposta.
15. A comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) participa das atividades cotidianas da escola? Se sim, em quais ocasiões? Quais espaços de participação poderiam ser viabilizados?
16. Existem decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias)? Se sim, quais e com que frequência são tomadas?
17. Existe alguma forma de organização coletiva dos/as funcionários desta escola? Se sim, qual é sua principal contribuição para a comunidade escolar?

## **CONTEXTOS MATERIAIS**

18. As condições materiais (infraestrutura dos espaços físicos, materiais pedagógicos, orçamento, equipamentos, acesso à tecnologia, etc) interferem nos processos de participação e vivências democráticas na escola? Justifique sua resposta.
19. Existem espaços de participação para a comunidade escolar (docentes, estudantes, família, comunidade do entorno, funcionários) previstos pela TGE? Se sim, quais?
20. Você considera que a TGE favorece a vivência da democracia? Justifique sua resposta.
21. O que é o Plano de Ação? Esse documento favorece a vivência da democracia em sua comunidade escolar? Justifique sua resposta.

## CONTEXTOS EXTERNOS

22. A TGE exerce influência na sua atuação profissional na escola? Se sim, como você avalia essa influência?

23. Como é a atuação da secretaria de educação junto à escola? Você avalia que essa atuação favorece vivências democráticas?

24. A escola recebe apoio (possui parcerias) de alguma instituição privada ou pública? Essa situação reverbera de alguma forma na consolidação de vivências democráticas na escola?

## ESTUDANTES

### I - PERFIL DA PESSOA ENTREVISTADA

01. Qual é o seu sexo?

- A. Masculino.
- B. Feminino.
- C. Outro.

02. Como você se considera?

- A. Branco (a).
- B. Pardo (a).
- C. Preto (a).
- D. Amarelo (a).
- E. Indígena.

03. Qual sua faixa etária?

- A. Entre 18 e 21 anos.
- B. Entre 22 e 25 anos.
- C. Entre 26 e 30 anos.
- D. Entre 31 e 40 anos.
- E. Entre 41 e 50 anos.
- F. Entre 51 e 60 anos.
- G. Acima de 60 anos.

04. Escolarização:

A. 1º Ano do Ensino Médio.

B. 2º Ano do Ensino Médio.

C. 3º Ano do Ensino Médio.

05. Há quanto tempo estuda na escola pesquisada? \_\_\_\_\_

06. Você gostaria de receber um resumo com os resultados da pesquisa?

[ ] Sim. Escreva seu endereço de e-mail aqui: \_\_\_\_\_.

[ ] Não.

07. Qual é o seu papel (estudante, responsável por estudante, funcionário, professor, gestor e etc.) de atuação na escola? \_\_\_\_\_

## **CONTEXTO SITUADOS**

(Questões 4, 5 e 7)

## **CULTURAS PROFISSIONAIS**

08. Você sabe o que é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)? Conhece seus instrumentos de gestão?

09. Qual seria o papel do corpo diretivo em uma escola, em especial do diretor escolar?

10. Você acredita que a participação dos diversos segmentos escolares (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) contribuem para a construção de uma escola democrática? Justifique sua resposta.

11. A comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias) participa das atividades cotidianas da escola? Se sim, em quais ocasiões? Quais espaços de participação poderiam ser viabilizados?

12. Existem decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar (docentes, estudantes, funcionários, comunidade do entorno, famílias)? Se sim, quais e com que frequência são tomadas?

13. Existe alguma forma de organização coletiva dos/as estudantes desta escola (grêmio, associações...)? Se sim, você acredita que ela contribui para a comunidade escolar? De que forma?

### **CONTEXTOS MATERIAIS**

14. As condições materiais (infraestrutura dos espaços físicos, materiais pedagógicos, orçamento, equipamentos, acesso à tecnologia, etc) interferem nos processos de participação e vivências democráticas na escola? Justifique sua resposta.

15. Existem espaços de participação para a comunidade escolar (docentes, estudantes, família, comunidade do entorno, funcionários) previstos pela TGE? Se sim, quais?

16. Você considera que a TGE favorece a vivência da democracia? Justifique sua resposta.

17. Você conhece o Plano de Ação de sua escola? Esse documento favorece a vivência da democracia em sua comunidade escolar? Justifique sua resposta.

### **CONTEXTOS EXTERNOS**

18. O modelo de gestão atuado nesta escola exerce influência na sua experiência cotidiana na instituição? Se sim, como você avalia essa influência?

19. Como é a atuação da secretaria de educação junto à escola? Você avalia que essa atuação favorece vivências democráticas?

20. A escola recebe apoio (possui parcerias) de alguma instituição privada ou pública? Essa situação reverbera de alguma forma na consolidação de vivências democráticas na escola?

**APÊNDICE F – Perfil dos sujeitos entrevistados**

| <b>PSEUDÔNIMO</b> | <b>POSIÇÃO/SEGMENTO ESCOLAR</b>                          |
|-------------------|--|
| Antônio           | Presidente do conselho escolar/professor da base técnica |
| Cristiano         | Professor de matemática                                  |
| Otávio            | Professor de química e de projeto de vida                |
| Fernanda          | Coordenadora pedagógica                                  |
| Letícia           | Estudante  |
| Gisele            | Estudante  |
| Aline             | Auxiliar de secretaria                                   |
| Roberta           | Auxiliar de secretaria                                   |
| Patrícia          | Professora de língua portuguesa                          |
| Juliana           | Diretora escolar   |
| Eliane            | Coordenadora administrativa e financeira                 |
| Beatriz           | Secretária escolar                                       |

## APÊNDICE G – Transcrição de entrevistas

### ENTREVISTADO: Antônio

1. Masculino
2. Preto
3. 35 anos
4. Superior completo
5. Gastronomia (cursando pedagogia)
6. Não possui
7. 1 ano
8. Temporário (prestador de serviços)
9. 1 ano
10. Sim
11. Professor da base técnica e presidente do conselho escolar
12. É um pouco, né? Como eu sou muito novo, então ainda estou aprendendo muito e todo ano aprendo, cada quer dizer todo ano, né? Mas cada mês que vai passando eu vou aprendendo um pouco mais, principalmente sobre o TGE.
13. Ah, é um papel muito importante, porque a gente... sem eles, a gente não, não funcionaria, né? Então, toda a parte organizacional depende deles e de ter um bom olhar deles para fazer fluir.
14. É a democracia realmente é você ouvir todas as partes para que você consiga atender a todos dentro do possível da gestão, não é? É. Se ela é efetiva, seria a pergunta? É, eu acho que funciona mais no campo das ideias do que no efetivo, né? Mas é uma luta diária e tentar fazer com que as pessoas participem e entendam o papel delas. eu acho que o problema da comunidade é esse. Muitas vezes eles não entendem o papel que eles podem exercer dentro da escola para que toda essa gestão funcione. (entrevistador: Você acha que quando essa participação se efetiva, a democracia se efetiva?) Com certeza! O problema é esse. Eles não conhecerem a importância deles.
15. Poderia participar mais. Seria muito mais interessante. (Entrevistador: Você lembra se existem algumas ocasiões que elas participam e dá exemplo desses momentos de participação?) Então... Esse ano a gente tentou fazer algo voltado mais para os pais dos alunos e convidar eles para alguns eventos. Mas, quando você vai olhar o quantitativo de pais que veio, são 5 ou 6. E assim... são 500 alunos. Podia pelo menos ter tipo, 50 pais, mas nem isso a gente consegue. Entende? Então, o que eu sinto de falta da comunidade é isso. A outra coisa é, por exemplo, o governo oferece o PDDE... O PDDE não. O Pronatec, né? E aí, dentro do Pronatec, você tem vários cursos e tal. Eu acho que podia vir o Pronatec para essa escola para poder ter mais gente da comunidade atuando aqui dentro, sabe? Para que as outras pessoas pudessem vir fazer cursos formativos, mas infelizmente eles não escolheram a gente. É, a gente promove os eventos e convida. Agora, mais que isso, eu não sei se a escola conseguiria ir além, sabe?
16. Com certeza. Principalmente no quesito financeiro, porque se tratando de alguns programas, a gente não consegue fazer absolutamente nada sem a participação de todos

- ou que todos tenham pelo menos uma noção do que a gente está fazendo. E isso é muito importante, porque na hora de fazer a prestação como agora, essa transparência precisa existir. Então é necessário que os professores saibam. É necessário que a comunidade saiba. E então acho que é mais isso.
17. Não, não, não. Na realidade, aí é o ponto que eu acho falho da TGE. Enquanto a TGE está com a gestão, eu acho maravilhoso. Quando ele vem para o lado do professor, eu já acho que é quando o negócio complica. Eu sei que é bom, porque para a gestão poder fazer o trabalho dela eu preciso mostrar os meus dados para que ela consiga fluir, né? Só que eu acho que essa cobrança ou que essa forma de buscar esses dados poderia ser mais efetivo. Do jeito que eles funcionam não acho que é tão bom assim, não.
  18. Olha, eu posso falar enquanto área técnica. A área técnica, a gente tem se organizado bastante e graças a nossa organização, a gente consegue desenvolver muitas ações ou participar de outras ações com outras áreas devido a essa... Então, como eu estava dizendo, então a área técnica tem essa união e a gente consegue desenvolver essas ações e participar de outras ações graças a essa união que a gente tem. Então a gente tem muita... a gente comunica muito entre a gente, a gente perde muito reforço, ajuda. Hoje, por exemplo, estou aqui, né? Mas enquanto eu estou aqui, eu tenho um outro professor que está lá me dando o suporte, me dando apoio para eu poder fazer as minhas prestações para eu poder ficar aqui. Então a gente tem essa troca muito boa e eu acho que isso é muito válido, enquanto gestão de escola.
  19. Total, porque hoje você tem um curso de gastronomia e dentro desse curso de gastronomia você tem um espaço maravilhoso. Mas você não tem o equipamento. Então a falta do aluno no interesse, porque como ele não vê a prática, então para ele é algo que. Existe e falta também dos pais, porque como ele não vê o filho aprendendo, ele não vê o filho exercitando, então também fica uma coisa meio desleixada, sabe? Tipo, eu não quero opinar tanto. Então eu acho que quando a gente consegue fazer com que todos esses mecanismos, infraestrutura, material e tecnologia funcione de forma efetiva, aí você começa a ver que as outras partes começam também a dar contribuição deles, porque eles começam a ter um retorno.
  20. Olha, enquanto estudante, professores, funcionários, gestão, sim. Agora, quanto a comunidade, eu não vejo um papel tão efetivo pelo TGE para a comunidade, entendeu? Porque a comunidade fica muito a mercê do que a gente vai precisar mostrar. Então, se a gente não tiver essa transparência, a comunidade não vem, entendeu? Então, acho que não sei. Eu não. Não vejo tão efetivo assim para a comunidade. Fora que eles nem sabe o que é isso, né?
  21. Sim, eu acho que esse é o principal pilar da TGE: trazer essa democracia.
  22. O plano de ação para mim, ele é uma estratégia que a escola tem para conseguir atingir índices e metas, isso que são estipulados para a gente. Então, vamos colocar aí hoje nossa meta é ter um Ideb de 5,4. Certo? E aí, dentro disso, quais são as ações que a gente vai promover para que consiga atingir esse Ideb? Ah, vamos fazer aulões para os terceiros anos. Vamos fazer campanhas, vamos pedir para esses meninos terem mais atenção. Vamos fazer uma palestra para mostrar para eles essa importância. Então eu acho que sem o plano de ação, a gente não consegue executar ou a gente até conseguiria,

mas seria uma coisa muito bagunçada, então o plano de ação dá para a gente essa clareza. Olha, nossa meta é essa e é pra gente chegar nessa meta. A gente tem esses caminhos aqui. Como que a gente vai fazer? Quais vocês vão querer seguir? o que que vocês pretendem contribuir dentro disso daqui? Então, o plano de ação é muito importante.

23. Total. Porque sem ela eu não conseguiria fazer o meu papel de presidente do conselho. E na realidade eu acho que é esse papel do presidente do conselho é extremamente importante para a TGE. Sem ele, o TGE para. Não é que eu esteja assim, me vangloriando não. Mas é porque precisa do presidente do conselho. Se eu não tiver o presidente do conselho não tem liberação de verba. Se eu não tiver o presidente do conselho, eu não posso mexer no dinheiro, porque eu preciso que o presidente do conselho valide, assim como eu, para poder funcionar. Então, é uma figura que tem uma importância e um peso muito grande. E aliás, eu acho que por esse peso, a TGE precisaria olhar até melhor para essa função de presidente do conselho. (ENTREVISTADOR: E como professor, como é que você enxerga essa influência da TGE? Então, aí, como professor é que entram as minhas críticas, né? Porque eu acho que a TGE fica muito preso a números, e não a formas qualitativas, vamos dizer assim. Então não importa o como, o que importa é o feito. Você conseguiu dados? você conseguiu chegar aos seus 95%? Você tem menos de 2% de reprovação? Você tem menos de 2% de abandono? Então eles estão muito preocupados com os dados. Você atingiu o dado? Ótimo! Então o professor quando olha pro TGE, pelo menos eu que sou um professor novo, a gente olha como se fosse algo muito fechado e muito mecanizado, sabe. Como se a gente fosse umas máquinas e não tivesse como você fugir desse ciclo. É como eu disse, ele é importante porque para a gestão você não consegue agir se você não tem esses dados, você precisa desses dados para poder traçar planos, métodos, metas, objetivos e tudo mais. Mas, enquanto executante e professor, você fica muito preso. Espera aí, eu não vou conseguir fazer isso porque eu preciso do TGE, eu preciso desses dados, então você acaba se prendendo demais.
24. Bom, a Secretaria tem muitas escolas. Então acredito que por mais que ela queira, ela acaba sendo falha nesse ponto, porque não tem como você observar tudo tão de perto. Entende? Que nem eu volto a dizer. Sempre eu puxo a sardinha para a gastronomia, né? Porque não adianta nada eu ter um curso e não ter esse laboratório. Não faz sentido, está entendendo? Porque é um curso muito prático. Então precisa ter o laboratório para ele poder executar. E aí, quem depende de montar esse laboratório? A escola? A Secretaria? Está entendendo? E aí? Assim... se a gente for pegar, e ah tá a escola vai montar. Mas qual é a verba direcionada à escola para ela conseguir fazer isso? Então a escola fica atada, porque ela depende da liberação do estado e o estado às vezes não consegue enxergar essas necessidades que cada escola tem. E isso não é uma coisa que acontece só aqui. Acontece com o curso de moda, acontece com o curso de informática, acontece com o curso de mecânica... Então são vários cursos que você tem, onde a falta de estrutura acaba afetando. E as escolas ficam presas porque não tem verba para poder executar e ao mesmo tempo a Secretaria parece que está que nem a justiça, com os olhos vendados, sem enxergar o que está acontecendo. (ENTREVISTADOR: Então, para você, essa falta de estrutura de diversos pontos, aí tanto material como estrutura física,

falta de equipamentos, elas estão impedindo a vivência da democracia dentro da escola também?) De uma forma mais efetiva, porque se você tivesse tudo pronto, aí não teria porque a sociedade não agir de uma forma mais ativa, sabe? Porque aí você teria que sim, pô, eu estou com o meu curso aqui, estou com o meu laboratório todinho aqui pronto e eu estou com a verba. Agora, eu preciso saber como que eu vou fazer. Eu vou comprar tal material. Eu vou comprar isso, eu vou comprar aquilo. E aí sociedade? Como que a gente pode fazer esse plano? E teria essa participação deles de... olha, não, isso daqui vai funcionar. Isso daqui tá bom. Olha, vocês fizeram isso, não foi tão legal. Mudem. Eles não têm essa participação porque eles não veem as ações sendo feitas.

25. Sim, sim, sim. Eu diria que se não fossem as parcerias, eu acho que a escola não estaria nem caminhando. Sabe, então são os eventos que acontecem no final de semana, que aí as igrejas vêm e ajuda com a contribuição, nem que seja com uma lata de tinta ou com uma estante. Mas são coisas que parece pouco, mas pra gente do dia a dia faz uma diferença muito grande. Uma impressora, você pode ceder em troca de um final de semana? Posso! Daí a impressora já livra a nossa cara para poder fazer prestação de contas, para poder imprimir atividade para professor. Então, se não são essas parcerias, ficaria muito difícil. Outra parceria que a escola tem: empresas que pegam os alunos e levam os alunos para fazer estágio, seja por forma do primeira chance ou de forma direta, né, que a gente chama. Então, se não fosse isso... Hoje nós estamos com o quê? 45 estagiários de forma direta. Fora os primeira chance, né? Tá entendendo? Então? Assim, se não fossem as parcerias, não funcionaria. Então, quando a gente vai fazer a prestação de contas, a gente percebe muito como que essas parcerias são efetivas não só no quesito desses benefícios que a gente recebe aqui. Mas no quesito também da gente saber como agir para a melhoria da escola. É interessante a gente sempre ter esse retorno de uma mãe que venha dizer: olha, acho que está precisando disso mais para a escola. Talvez olhar melhor, porque a porta ali não está muito legal. Sabe? Então, essa troca faz com que a gente consiga observar os problemas e traçar planos para poder resolver. Então é extremamente importante a parceria. Seja de empresas, seja de ONG, seja dos pais... Da onde vir, quanto mais parceiro tiver melhor para a poder trabalhar. (ENTREVISTADOR: Você conseguiria assim dizer espaços que você enxerga a democracia sendo exercida na escola?) A gente tem quando tem algum problema muito sério, a gente reúne os professores e muitas das vezes, quando esse problema é muito sério, a gente precisa até dispensar os alunos de alguma forma ou faz a ativação de clubes para que os alunos possam ser atendidos enquanto a gente se reúne para discutir. E aí, dentro dessa discussão, a gente coloca em pauta as coisas que são extremamente importantes e urgentes para poder ser atendida. E aí o colegiado participa. Quando a gente está com problemas que nem assim a gente vai olhar para os resultados. Menino, olha só os resultados desse ano? Se a gente for deixar seguir, vamos reprovar todo mundo. Então a gente para todo mundo, vamos fazer uma reunião de pais, vamos convocar, vamos mandar uma chamada para os pais mais críticos e aí a gente tem esse retorno. A colaboração de 100%? Nunca. Mas, grande parte daqueles que precisam vêm. E aí isso contribui para que a escola tenha um índice melhor, entendeu? A participação desse pai de forma democrática e ativa, e desses professores. A importância é justamente essa. Que sempre que a gente precisa, a gente aciona e é esse retorno dessas partes, seja

a comunidade, pais, seja professores, que vai contribuir para que a gente tenha um índice de atuação cada vez melhor na escola. Era essa a finalização que eu queria. (Então para você, essa escola vive a democracia?) Com certeza. Ela vive a democracia.

### **ENTREVISTADO: Cristiano**

1. Masculino
2. Preto
3. 45 anos
4. Superior completo
5. Licenciatura em Matemática
6. Mestrado
7. 16 anos
8. efetivo (concurso público)
9. 7 anos
10. Sim
11. Professor de matemática
12. Sim, sim.
13. Gerir as questões pedagógicas e as questões gerais da escola para o bom funcionamento dela, né? Tratando justamente com os professores, com os alunos e com a equipe técnica de maneira generalizada.
14. Sim, né. A participação sempre traz benefícios, né? De um modo geral para o nosso produto que é o aluno. Então, quando participam de maneira geral, a comunidade, os alunos, a família, a escola. Quando temos todos trabalhando em prol da educação. Esse é um benefício, né? Com relação à democracia. Nós temos? Bom, não sei. Nesse modelo não sei se mudou, né? Mas a gente não escolhe o diretor. Pelo menos quando eu entrei era uma seleção. Havia uma prova para a direção, para coordenação pedagógica e CAF. E depois disso sucedeu-se indicações. Então, eu não sei. Nesse sentido de democracia é que é muito difícil. Pelo menos aqui. Enfim.
15. Participação das demais atividades da escola no geral? Sim, tem participações da família em reuniões bimestrais, reuniões de pais. E quando às vezes, ocorrem eventos das diversas áreas aqui da nossa escola, sim. Às vezes tem participação dos pais, tanto da participação ativamente apresentando, trazendo alguma coisa, como participando, assistindo junto com os alunos.
16. Sempre que tem a necessidade de se tomar algumas decisões que envolvam, principalmente a parte dos professores, e que envolvem o nosso trabalho de uma forma geral, sim, né. E outras decisões que cabem à gestão, não. Não é colocada. Não precisa, mas eu não preciso, justamente é algo que afeta toda a escola, o andamento, enfim... Alguma decisão nesse sentido, sim. (ENTREVISTADOR: Você consegue pensar assim em decisões que são da

gestão que você acredita que não precisa da participação das demais pessoas? Você consegue pensar em alguma ocasião específica? Que tipo de decisão é essa que pode ser feita só pela gestão?) Decisões que eu imagino de prestação de contas, de compra de insumos, de alimentos. Decisão de chamar para consertar um equipamento ou pintura, manutenção de forma geral. É uma decisão que acho que cabe lá a gestão direcionar.

17. Sim, sim. (entrevistador: De que maneira a TGE tem feito esse favorecimento da tua participação?) Porque volta e meia nas reuniões de áreas a gente precisa conversar e estudar esses instrumentos, né. Então, à medida que a gente propõe um projeto, que a gente precisa escrever o programa de ação, e escrever ementa de eletiva e tudo mais. Isso ajuda e direciona de uma forma. Você vai montar um instrumento pensando no objetivo, numa atuação, né? Esses instrumentos sempre favorecem nesse sentido. Preenchemos e trabalhamos em cima daquilo que estabelecemos juntos.
18. Bom, nesse sentido da escola integral, nós temos os coordenadores de área que nos representam diretamente. Então, geralmente vão ter decisões dessa natureza, eles reúnem-se antes das reuniões de área, né. O que é conversado nas áreas e essas demandas são levadas por essa reunião de fluxo com a gestão. Então a gente é representado pelos coordenadores de área. Então cada professor ele participa de uma área de área do conhecimento. Um desses professores que representam e que participa de reuniões com a gestão, vai essas reuniões, elas acontecem toda segunda-feira. Está acontecendo agora. Semanalmente, está certo.
19. É muito bem complexo, não é? Na democracia, eu não sei. Com certeza influencia. De um modo geral. No trabalho, no andamento, né. Nas coisas que são possíveis de serem feitas pela democracia. Porque eu acho que nesse caso de falar de estrutura, são decisões que cabem e ações que cabem à gestão. Então, necessariamente o que se pergunta da comunidade é aquilo que na nossa visão está faltando. O que poderia melhorar. Enfim, muito nesse sentido, mas não é no sentido de da decisão de ter ou não ter. Enfim, essa questão é com a gestão. Mas a coisa é assim, nesse sentido nós somos ouvidos. Está precisando de que? O que quebrou? Que insumos está precisando no laboratório de conteúdos técnicos, no laboratório de gastronomia? Essas coisas são consultadas e são faladas. Mas a aquisição, enfim. É no caso com o gestor. (ENTREVISTADOR: Essas condições materiais vão interferir no processo democrático da escola? Tem participação, mas não necessariamente vão interferir, não é isso?) Na minha visão, não.
20. Bom, no modelo aqui, além das reuniões de área e da gestão, tem as reuniões de fluxo com os líderes de turma, que é gestão e líderes. Tem o conselho escolar também que já tem representação dos professores, dos pais de alunos, né? E da gestão. E com relação aos pais, tem periodicamente as reuniões com a família, né? Tanto no início do ano quanto a cada bimestre e no final

do ano. Então são previstos desse modo. (ENTREVISTADOR: O conselho escolar, de certa maneira, também já é previsto, assim como esses outros conselhos que você falou que tem O conselho de líderes se reuniu com família, a reunião de fluxo que você disse que acontece semanalmente. Então esses são os espaços que TGE prevê?) Isso!

21. Sim. Torna as coisas mais participativas.
22. O plano de ação... É que tem o plano de gestão e o programa de ação. Não sei se estou confundindo um com o outro. É que o plano de ação é o plano da gestão baseado no nosso plano, nos nossos programas de ação dos professores de um modo geral. Então os professores têm o programa de ação que é levado para o coordenador de área, que tem o programa de ação do coordenador de área baseado no nosso. E o da gestão baseado nesses todos. Então, obviamente, ele impacta todo o trabalho que será feito durante o ano letivo. E com relação à justiça social, a democracia... De todo jeito todos são ouvidos, então, democraticamente. Acho que praticamente é assim que funciona, nesse sentido. Já que o plano geral ele é baseado no plano que tem uma diretriz da Secretaria da educação. Mas o plano é montado dentro da demanda de professores e coordenadores.
23. Sim. Com os documentos que tenho que entregar pra coordenadora e pra diretora. O programa de ação, guias de aprendizagem, ementas de eletivas.
24. A participação da Secretaria... Eu não sei se cabe aí, mas eu acho que às vezes não favorece muito. Porque as coisas parecem que vêm prontas de lá para cá. Então não tem muito o que se discutir. Há de se cumprir. Então da Secretaria para a escola? Não, até porque eu entendo que até hoje as decisões já vem prontas para serem aplicadas. E aí, talvez favorecesse a democracia se trouxesse a ideia e a gente fosse aqui se reunir a pensar em como adequar e atender essa solicitação. Mas até hoje como eu entendo, é cumpra-se e pronto.
25. Sim, existe esse apoio de instituições privadas na escola e favorece, porque sim, porque essas parcerias vêm de uma demanda que é da escola de atendimento aos alunos. E aí, então é pensado na comunidade o que que se precisa aqui na escola para que se atenda e se cumpra o plano de ação e a diretriz do curso. Enfim... E aí sim. A participação das instituições, das parcerias que a gente fez forneceu nesse sentido. Porque primeiro se pensa comunitariamente as coisas que precisam ser cumpridas, que precisam ser para apoiar os alunos para cumprir ele, as diretrizes. E busca-se as parcerias baseadas nisso. Então eu acho que a democracia está aí. Nesse sentido, dessa. Do pensar, do parar para pensar e ouvir, né? A comunidade com o corpo de professores, alunos.

**ENTREVISTADO: Otávio**

01. Masculino
02. Branco
03. 32 anos
04. Superior completo
05. Licenciatura em Química
06. Mestrado
07. 5 anos
08. efetivo (concurso público)
09. 5 anos
10. Sim
11. Professor de Química, Projeto de Vida, Práticas experimentais, Eletiva e Avaliação Semanal.
12. Sim. Na verdade, traz uma forma de gestão democrática, né? E de orientação para toda comunidade escolar, né? A TGE é a questão da tecnologia de gestão. Ela permite o gerenciamento da escola com o diretor, com a coordenação pedagógica, né? Aí tem o centro... a CAF, né, que é a parte administrativa e junto com o professorado... Aí tem... claro, dentro da própria gestão, a tecnologia tem os coordenadores de área que acaba também atuando com os demais professores de cada área De linguagens, exatas, humanas e técnica.
13. Na verdade, gerir, né? Eu acho que esse é gerir, de saber como liderar, como organizar a escola, né? Porque se não se a pessoa não tem esse aspecto de liderança e de saber gerir uma escola, ela desanda. A escola acaba tendo só a figura de um diretor. Mas ela não anda, né. Muitas vezes, deixa-se a desejar muito essa questão da gestão, né? Os próprios professores que fazem o papel da gestão e a escola não funciona, né? Porque tanto a função de gestão acaba os professores levando, fazendo esse papel também que nem é deles. Mas pela demanda do dia a dia, né... Eles acabam fazendo isso. E para além também, de como de funções de coordenação pedagógica, né? Não digo tanto administrativa como o CAF, mas em função de diretor e de coordenação pedagógica, o professorado acaba fazendo, atuando no dia a dia sim. Eles que levam pra escola, inclusive essa aqui que já funcionou sem diretor, já funcionou sem coordenação pedagógica, já funcionou sem CAF, mas os professores deram conta de fazer todo esse processo de gestão também, não só do seu trabalho.
14. Sim, eu acho que é importantíssimo. Esse papel de participação de toda a comunidade escolar, né? Eu Acredito que aí a gente acaba num ponto, né? A gente tem pelo estado, hoje os nossos gestores, eles não são escolhidos pela comunidade escolar. Então se a gente tem uma lei que diz que a gestão tem que ser democrática, né? Então, aí cabe o papel da comunidade escolar escolher quem é esse gestor que tem que gerir essa comunidade, né? Então, é importante sim, desde sempre, né? Mas de fato, a gente não vê funcionando, né? Se a gente não escolhe quem vai gerir a nossa escola, por exemplo, né? (ENTREVISTADORA: Você acha que esse escolha devia vir

do próprio corpo de professores?) Sim, do próprio corpo de professores. Não tinha que ser algo diretamente da Secretaria ou de uma força política. Que é isso que a gente percebe hoje, né? Quem vem gerenciar a gente muda o diretor, cada um ano, ou dois anos, né? Mas por influência política e não porque a comunidade escolar escolheu para fazer parte.

15. Tem bimestralmente as reuniões de pais, né? Que a família tá só comparecendo à escola. E temos os plantões pedagógicos, também que a escola... os pais se fazem presente nesse momento. E também tem os eventos que a escola realiza, né? Então tem um calendário, tem um calendário anual da escola com eventos principais, como o tech day, como o São João da escola, a EXPOECIT que vai vir agora também. São eventos que a comunidade como um todo se faz presente, né? E claro, dependendo de alguns projetos, de forma pontual a comunidade se faz presente. Como a semana da promoção da saúde. Teve mãe de alunos fazendo auriculocultura, palestrando, participando também. A gente tem a horta que tem pais que doam sementes, que doam também adubos ou alguns insumos para a gente poder trabalhar na horta. Então, de certa maneira, a comunidade escolar como um todo está participando, né? ...dos eventos e está presente.
16. Sim, é. De certa maneira, assim acaba sendo de forma coletiva, né? O próprio planejamento, as próprias atividades que a escola vai realizar são atividades que são construídas, né? Com todo o corpo docente, né? Com tudo. A, claro, a gestão e o corpo docente estão planejando para que toda comunidade escolar também possa participar, né? Então, sim, são.
17. Sim, sim. No momento, sim, tem contribuído, sim. Eu não sei na realidade das outras escolas, mas na minha tem sido sim, né? O que eu acho que realmente peca é essa questão da gente não poder escolher quem realmente a gente vai gerir. Mas, de certa maneira, quem está atuando permite sim a gente. Escuta a gente e dá oportunidade também para a gente poder expressar, realizar nossos projetos. Eu não vejo... eu não tenho esse problema aqui não.
18. O que a gente tem de coletivo é o sindicato, mas nem todos participam. Mas é o sindicato. Mas, a associação não. Mas, se for algo de fora assim, como é questão de lei, assim formalmente, né? Se quer, é algo desse tipo que estão querendo? (ENTREVISTADORA: se vocês se organizam de alguma maneira?) Alguma iniciativa daqui mesmo? De certa maneira, sim. A gente, o corpo docente daqui é bem unido, né? Então, muitas coisas que às vezes vêm de cima para baixo, né? Como a gente hoje, essa escola, da BNCC são 22 professores. Dá pra dizer que 2 são... Prestadores de serviço, né? E temos os da técnica. Então, o restante é efetivo. Então os 22 têm um coro maior, né? Tem uma voz maior e a gente bate de frente mesmo e dizer assim: Isso aqui está certo. Isso aqui está errado. Isso aqui a gente vai fazer. Isso aqui a gente não vai fazer. Então, de certa maneira, sim. O corpo docente daqui com relação a isso a gente tem uma organização, se organiza, tem um alinhamento em fala. Quando algo acontece com o outro a gente fica todo

mundo ali reivindicando junto, entendeu? Porque também se sente parte desse processo de forma coletiva.

19. Sim. Eu costumo dizer que eu estou na escola que é privilegiada. Pelo menos é uma escola que tenha relação com outras realidades, né? Que a gente tenha ar-condicionado, a gente tem um espaço físico bacana, não é? Não é o ideal, né? Sempre tem algum problema, mas é um espaço que dá para se trabalhar, né? É uma sala de professores bacana também, não só de infraestrutura, mas que coopera para que a galera também possa trabalhar, que possam manter um diálogo, uma convivência. Eu acho que isso é a palavra, né? Então, de certa maneira eu estou num espaço que permite a gente desenvolver o nosso trabalho, né? Claro, falta muita coisa assim para poder acontecer. Tipo, a gente tem... a gente está numa escola técnica do curso de astronomia e de vendas e a gente não tem laboratórios. A gente tem o espaço físico, por exemplo. Então muitas vezes nosso trabalho enquanto corpo docente é até o da escola como um todo, né, acaba implicando-se a formação dos meninos como profissionais, de gastronomia e vendas, porque não tem a prática como era para ter. Então assim... É uma coisa que a gente vem reivindicando o tempo todo. E aí a gente percebe com o passar do tempo também a fragilidade dessa política integral. De tempo integral na verdade, né? Que é o seguinte: se implementa nas escolas esse modelo, os espaços e tudo mais. Mas, e a manutenção da política e a continuidade da política? Então, acho que talvez entra nesse processo. Quando a gente fala da democracia e tudo mais... tá tudo bacana. Agora chega o momento em que a gente... Cara, tem que ter a continuidade. Para os insumos de laboratórios, a própria manutenção da infraestrutura mesmo da escola que precisa se manter. Computadores, né? Então assim é, acaba que são problemas que é pequeno também diante do trabalho que a escola faz. Porque mesmo diante disso, a escola faz um trabalho de excelência. Isso eu posso garantir. A grande prova disso é os resultados que as escolas têm, né? De Ideb 5.2, de aprovação no Enem, né? Os meninos nos estágios e que acabam permanecendo nas empresas. Então assim, é um trabalho de excelência que a escola vem fazendo, mas apesar dos pesares. A gente tem essa demanda ainda de infraestrutura, de currículo também, né? Então, assim acaba muitas vezes deixando a prejudicar o nosso processo de ensino e aprendizado.
20. O que já vem previsto é justamente essa questão das reuniões bimestrais com os pais, né? Dos plantões pedagógicos já é algo que já vem previsto e que, quando é discutido nas reuniões, né? E já se coloca que é importante a comunidade escolar participar deste momento, né? De cara isso. Os plantões pedagógicos e reuniões de pais quanto tem. Fora alguns eventos. O conselho. O conselho escolar, né? Que tem a participação dos pais, né? De pais e alunos. Então acho que é importante tratar disso. Tem isso também.
21. Sim. Sim. Ajuda a gente se envolver mais. Entender melhor nossas responsabilidades.

22. Sim, eu acho que o plano de ação é o que é o esqueleto, né? É que vai a dizer assim o que vai acontecer, né? De certa forma é um plano. É um plano, é um planejamento anual. Né? Do que a escola tem que trabalhar, né? Como premissas, como metas, né? É o que ela vai pretender trabalhar durante o ano e o que que ela pretende alcançar como resultado. Então, eu acredito, sim, que é um documento muito importantíssimo hoje. E quando a gente fala do plano de ação da escola, ele trabalha o projeto de vida, ele tem um plano de ação dos meninos também. Olha aí as palavrinhas sinônimas, né? A ideia do planejamento, né? De a gente entender por que que é importante a gente planejar. Por que que vai saber o que que vai acontecer? Claro, pode acontecer de não seguir aquilo à risca. Mas, a gente tinha uma ideia de como vai fazer e a gente também sabe como é poder se ajustar, caso não queira seguir com o planejamento. Então eu acho muito importante esse documento, né? Para a escola. Para orientar. É uma orientação para onde a escola tem de seguir e como está seguindo, né? A partir do tempo.
23. Sim, o tempo todo, né? Você é cobrado por isso. A gente está... um monte de documentos. É o guia de aprendizagem, programas de ação, né? O cumprimento do currículo. Então, a gente está o tempo todo sendo controlados, né? Olha... se não entregar isso aqui, talvez a minha prática que é tão bom, mas se eu não entregar aquele documento, ela é colocada... ela é avaliada como uma prática ruim... negativa. Principalmente quando o ciclo vem. O ciclo formativo. Que eu acho que é uma coisa que era para ser positiva para escola, mas acaba vindo com uma visão muito negativa, porque vem no sentido de punir, né? Não vem realmente de formar. Então, vem analisar se a gente colocou realmente. Se a escola não seguir todos e de forma padronizada os programas de ação, guias de aprendizagem, ementas de eletiva o professor é como se não entendesse nada disso. É como se não soubesse fazer. Então a nossa prática é avaliada por esses instrumentos, né? De TGE.
24. É se faz presente nisso, né? Nos ciclos formativos, né? É quando a gente tem a maior incidência, a maior presença dela na escola. A cada bimestre, né? E o meu olhar é de que nunca é positivo. A gente nunca sai com a sensação de que, poxa, o meu trabalho valeu a pena a cada bimestre. E esse resultado que a gente tá tendo aqui foi visto, foi valorizado pela Secretaria. Na hora vem com uma espécie de a gente punir. Parece que o tempo todo a gente está fazendo errado e errado e errado. Caramba! Então o que é que a gente vai acertar, na verdade? Se a gente está sendo avaliado somente por um instrumento? E todo trabalho pedagógico acontecendo. E a prova está aí, os resultados. Escola está aí dizendo, né? Os índices estão aí de reprovação, as metas. E porque é como se isso não valesse nada. Isso não é levado em consideração na hora de um ciclo formativo, por exemplo, quando a secretaria está presente na escola.
25. Sim. Para te falar a escola, a gente, ela está com um recorde agora esse ano de parcerias na escola, tanto privados quanto a instituições públicas que

participam com os projetos e tudo mais, né? Então, como tem as disciplinas das técnicas, projeto que a escola faz como um todo, envolve em todas as áreas, tem algumas parceiras nossa na universidade, faculdades particulares, empresas que os meninos acabam estagiando e acaba se tornando uma amiga da escola também, né? Então, assim, eu não sei dizer o número exato, mas na porcentagem que os meninos colocaram, fizeram para o ciclo, bate em torno de 600%. Ou seja, tinha a meta de 100. Essa meta, essa porcentagem para 600. Para você ver o quanto ela extrapolou aí. A, vamos supor que a gente teria que ter 10 parcerias durante um ano aqui. Foram mais de sessenta. Entendeu? Esse trabalho, então assim é trabalho mesmo, né? Que é todo mundo dando as mãos. Professores e gestão para poder fazer a coisa acontecer, né?

#### **ENTREVISTADA: Fernanda**

01. Feminino
02. parda
03. 60 anos
04. Superior completo
05. Licenciatura em Pedagogia
06. Especialização
07. 36 anos
08. efetivo (concurso público)
09. 3 anos
10. Sim
11. Coordenadora pedagógica
12. Sim, conheço todos os instrumentos de gestão que trabalhamos, programas de ação, guias de aprendizagem, as ementas de eletiva, plano de ação da escola. Então, eu tenho conhecimento e também faço monitoramento desses instrumentos.
13. Bom, como eu sou do pedagógico, eu vou falar um pouco do que eu acho, do que eu penso, como deveria ser, no caso, a especificidade. Você está falando só sobre o diretor. O diretor escolar é uma pessoa que deve ser um exemplo dentro da escola, um líder acolhedor, um líder responsável, uma pessoa que esteja sempre em total alerta em todos os sentidos, descentralizador das ações, com foco... na melhoria de todos, da sua equipe, e também proporcionando a valorização de todos os envolvidos, tanto na parte profissional como também, incluindo a comunidade escolar no geral, aluno, pais, funcionário, professores. Então, assim, eu acho que o gestor, ele é aquela mola mestra, que faz a coisa realmente acontecer, quando ele realmente tem esse perfil de agregar boas ações e descentralizar essas ações para toda a sua comunidade.

14. Eu acho que eu levo muito a questão da democracia, a democracia com responsabilidade. A democracia tem que ter um objetivo, tem que ter um foco, ela não pode ser, ah, porque tem que haver a democracia. Sim, tem que haver democracia. Mas, assim, todos os responsáveis dentro da escola, ele deve ter seu livre-arbítrio. Só que esse livre-arbítrio com responsabilidade. E essa democracia, justamente, tem que acontecer, deve acontecer para o bom andamento, funcionamento da escola. A democracia de você poder falar, de você escutar, de você dar sua opinião, de você pegar uma ação e desenvolver na escola, e ter o respaldo para isso, dessa sua ação. E eu acho que a democracia é isso aí. É você ter seu livre-arbítrio, mas que você tenha ela com responsabilidade. Sim, sim, porque se não tiver a participação, não existe, não existe. Não existe a democracia se todos não participarem, né? A participação faz parte da democracia.
15. Sim, a comunidade escolar participa, sim. É uma ação que nós temos aqui na escola. É sempre, todas as ações que fazemos aqui, todo mundo é envolvido. De pai, de aluno, de professor, de funcionário, de aluno, o trio gestor. Então, assim, essa participação da comunidade, ela é fundamental para o alicerce, né? A nossa escola, que ela realmente cresça, ela, como é que se diz assim? Assim, ela dê bons frutos, né? Porque se não for assim, só com quem realmente trabalha, com quem tem aquela... não. Então, ela tem que haver essa participação de toda a comunidade em todas as ações. Porque se a gente, a gente programa aqui uma ação, por exemplo, no início do ano a gente faz o planejamento inicial e já elenca todas as ações que vão ser desenvolvidas durante um semestre. Porque sempre... Sempre no meio do ano tem outro planejamento, né? Então, ali a gente já envolve aluno, pais, e a gente sempre busca a opinião, porque a gente se reúne no final de bimestre, a gente se reúne com os pais, faz um PDCA do que aconteceu durante aquele bimestre, pedindo ajuda, porque quem está de dentro, às vezes, não tem aquele olhar, né? E quem está de fora ver melhor do que praticamente quase quem está de dentro, né? Lógico que não são todos os pais que têm esse... Como é que se diz? Essa vivência na escola. Tem muitos trabalhos, não tem esse tempo, aquela coisa toda. Mas o pouco que a gente tem, eles participam, eles nos ajudam. Às vezes, são até... Inclusive, até no acolhimento eu tive pais que vieram trazer o filho para se cuidar. Não é todo acolhimento da escola, né? É dizer, eles são pessoas que realmente, eles vestem a camisa mesmo, porque gostam da escola, gostam do ambiente, e quando tem qualquer situação assim na escola, todo mundo participa, a gente manda convite, aquela coisa toda, é uma coisa bem assim, bem democraticamente, bem legal. Muito legal.
16. Coisas que são decididas pela comunidade escolar, gente. Existe, a gente tem, nesse sentido de... Por exemplo, nós temos um regimento interno, certo? E para que esse regimento interno... Lógico que não são todos os itens que estão lá no regimento interno, que estão no regimento interno. Mas a gente tem... Vamos supor, a questão da frequência, da roupa, da farda, do

horário de chegada, do horário de saída, da não liberação antes do horário. Então, isso aí é uma decisão tomada no coletivo mesmo. São decisões tomadas no coletivo. Tanto em reunião de pais, como também, a gente traz para a reunião de líderes, para a reunião de professores, de toda a equipe. Então, são decisões que a gente toma sim. Fora outras e outras, né?

17. A TGE, ela sempre foi... É um instrumento, né? Que favorece a participação de qualquer profissional. Por quê? Porque é uma organização. Eu vejo os instrumentos de TGE, como uma organização para cada profissional, não é? Porque ali você está bimestralmente, você não é ninguém que manda você fazer isso. Você, nas suas ações, você descreve lá o que você pretende, né, durante aquele bimestre desenvolver, isso já pegando o gancho das ações de professor, de coordenador de área, e do meu instrumento já leva para a gestão. Então, é uma forma de organização que facilita muito o seu trabalho, né, facilita demais até o seu trabalho, e através disso é o seu monitoramento que está ali, presente naquele instrumento de TGE, do que a gente trabalha, das metas que a gente busca alcançar, que a gente busca desenvolver, né. Então, assim, o TGE é justamente, é um instrumento realmente que veio para a nossa organização enquanto profissional na escola, e favorece muito para mim enquanto coordenação pedagógica.
18. Sim, ela influi, ela influi muito. Por quê? Ela influi muito, por quê? Porque nós temos, nós somos cursos, cursos, por falar da infraestrutura, nós temos dois cursos, não temos laboratórios para os cursos. Como vão sair nossos profissionais, né? Se a gente não ver a prática, a gente vê, eles estão vendo a prática nos estágios. Então, isso é um ponto negativo de infraestrutura, de material dentro de uma escola. Vamos levar para disciplinas, eu tenho disciplinas, da parte diversificada, por exemplo, eletivas, né? Material para se trabalhar, né? Não que todos os dias o professor, toda semana o professor precise, mas de uma vez ou outra se precisa e a escola não tem como disponibilizar, né? Levando também para outra situação de disciplina, práticas experimentais, também precisa, né? De material, né? Sim, a infraestrutura, laboratórios de química, de física, mais insumos que se precisa para se trabalhar com essas práticas, também a escola não tem, né? O professor, ele às vezes compra, às vezes não, compra do bolso e o que eu tenho aqui eu cedo, eu dou com certeza, mas que é um ponto muito negativo. A escola tem um... um... um prédio maravilhoso, mas entre nas salas de aula, que é ar-condicionado quebrado, né? Banheiro lá com porta quebrada, vasos entupidos, né? Não é... não é falta de gestão, não é falta de gestão, é falta de compromisso de quem vem lá de cima, com a escola, né? Então, isso afeta, sim, o trabalho da escola. Aí você acha que essas condições de principalmente escassez têm ocasionado, impactado a participação das pessoas e a vivência da democracia? A credibilidade, a credibilidade, né? No modelo. Porque como é que eu luto por uma vaga numa escola técnica tão propagada nas mídias, quando eu chego para me formar enquanto profissional, e eu não tenho, eu não tenho a parte prática, porque a teoria tem

demais a ver. Ótimos professores, ótimos professores, né? Para passar a teoria, mas na prática, realmente, para você cozinhar, fazer um tipo de comida numa sala de aula sem condições, né? Para você trabalhar marketing sem um computador, sem... sem condições, né?

19. Espaço de participação. Seja para professor, para aluno, para família. Quais são esses espaços que ele pode disponibilizar? Que ele já indica. Espaço... Espaço físico, não. Espaço de oportunidade para participar das ações da escola. Quando a gente trabalha com protagonismo. No TGE, a gente trabalha muito protagonismo, né? Muitas... Porque nós temos premissas de protagonismo. E são justamente nessas premissas de protagonismo que a gente trabalha junto com os alunos, né? Por exemplo, vamos ter o... Tivemos o Tech Day aqui. Então, o Tech Day foi todo pronto, todo preparado pelos alunos dos cursos de vendas e gastronomia. Quer dizer, o professor só foi um orientador. Ó, eu quero isso, isso, isso. Restante, né? Pai de aluno, né? Eles vêm na... Eles têm uma premissa. Que eu não estou lembrada bem. Eles entram nela também. A corresponsabilidade já cai para a Secretaria da Educação. Mas eles entram também nesse TGE, né? Com ajuda, com... Por exemplo, nós temos um grupo de WhatsApp. Eles entram com a questão da... de fazer com que o aluno reforçar o que a gente pede, né? Dar suporte aqui à escola, nesse sentido. Deixa eu ver o que mais. E quanto aos professores, a nossa vivência. Em todos os aspectos, em todos os sentidos de... De TGE, eles estão... atuando. Atuando, né? Todos.
20. Sim. Sabe por quê? Porque nas ações que a gente faz, que a gente coloca, né? Que a gente coloca nos nossos... Nas nossas... Ah, sim. É porque, por exemplo, vai iniciar pelos guias de aprendizagem. Não é uma coisa que você vai... Já determinar. Não. O professor, ele vai colocar... Como é que se diz? Suas... Além dos conteúdos, né? As suas habilidades de língua portuguesa, de matemática. As outras ações que eles vão trabalhar. Não é uma coisa dos anjos. É dos anjos que vai impor. Não. Ele vai de acordo com a necessidade do aluno dele. Né? Então, isso é democrático. Isso não é uma coisa imposta. A mim, enquanto coordenação pedagógica, as minhas ações, eu trabalho também diante da necessidade da escola. Então, é uma coisa assim, que não é uma imposição vinda da Secretaria da Educação. Mas sim, eu vejo a realidade. Do mesmo jeito, o trio gestor, os professores, e todos trabalham assim. Eu acho que o instrumento de TGE dá muito essa questão da democracia. Principalmente nos PAs, né? Tudo bem que é a questão da gente atingir metas. Mas não está dizendo é obrigado ou você atinge ou... Não. A gente faz o que pode. Porque a gente também não vai obrar milagres. A gente faz com o possível e o impossível. Mas dentro do que a gente pode fazer.
21. Pronto. E, professora, a próxima questão era justamente sobre o PA. Que é o plano de ação. Como você já respondeu, que a pergunta era se o plano de ação favorece a democracia. Você já colocou.
22. Sim. Ela exerce de uma certa forma. A questão do monitoramento. Mas, assim, não que eu só trabalhe em cima do TGE. Porque a gente sabe muito

bem que nem tudo que vem tem que ser seguido. A gente segue. Mas também a gente tem que ter as oportunidades. A gente tem que ter as opções. A, B, C, D, até o alfabeto todo. Para que a coisa dê certo. Para que isso que a gente faça, fugindo um pouco desses instrumentos, como é que se diz? Recaia lá no projeto de vida do aluno. Que ele saia daqui um aluno autônomo, solidário e competente. Não é isso? Com os eixos. Os eixos são três eixos. Acho que é ali que eu estou. São os três eixos. Educação do século XXI. E mais dois que eu estou esquecida agora. E também como a gente trabalha os quatro pilares da educação. Em tudo que se faz, até nos guias de aprendizagem, eu peço para que eles coloquem. Aquilo ali que ele colocou como atividade autodidática. Ou didática, ou seja, qual for. Qual o pilar que ele está trabalhando ali? Que ele quer desenvolver no aluno. Então, assim, são coisas que a gente trabalha focado no TGE. Mas também a gente tem que pegar outras opções. Para melhorar mais ainda..

23. Não. É uma atuação um pouco... Eu não sei nem se vou colocar o nome de relapse. É assim... Vem uma ordem, mas não sabe... Mas não vê a realidade da escola. Porque, assim... Você não pode generalizar uma demanda para todo mundo. Porque cada escola é um mundo. É uma realidade. Certo? Então, assim... Como eu falei dos laboratórios. Desde 2016 que existe essa escola. E não tem laboratórios dos cursos técnicos. Quer dizer... Isso é o quê? Não é suporte. A Secretaria não está dando suporte à escola. Não está dando suporte aos alunos. Então, assim... Deixa muito a desejar. É muita cobrança. Mas suporte de chegar e dizer... Estou aqui. Estou aqui para segurar na sua mão. Vamos ver o que a gente pode melhorar mais ainda na escola. É isso que toda escola precisa que a Secretaria venha. Desça do pedestal. E chegue no chão. Que é onde se dá todo o resultado para o Estado. É o chão daqui da escola.
24. Para a democracia. Sim. Nós temos várias parcerias. Inclusive... Vamos ter essa semana. Para a semana, aliás. Um novo encontro de parcerias. Que é para fazer como tipo um PDCA. A gente sempre faz. E ajuda em que sentido? Nós... Eles... Vêm na escola. Buscar nossos alunos para o... Para o estágio. É uma coisa interessante. Eles explicam a empresa. Mostram a empresa. O aluno já fica querendo. Para onde... Para onde fazer realmente a inscrição. Para ficar. Fora as faculdades. Temos várias faculdades parceiras nossas. Que só vem a somar. Aqui na nossa escola. Principalmente questões de Enem e Ideb. Agora mesmo. Na semana do Ideb. Nessa semana que a gente antecedeu o Ideb. A nossa avaliação vai ser dia 8. Então assim. Foram muitos focos. Foram muitas coisas boas. Que... Que veio para aqui. A Uninassau. Deu aquela força enorme. É... Inclusive repassei os conteúdos. Que foram passados para português e matemática. Para ser trabalhados. Foram... Foram trabalhados aqui no pós médio com eles. É... E só vem assim. A somar. A somar. Que é uma coisa assim. E é uma democracia. Por quê? É... A escola. Que escolhe. As parcerias. Elas... Elas não vêm determinadas. Né? São pessoas que chegam. Mostram o seu objetivo, o seu projeto para

trabalhar na escola como parceiro. E aí, é a escola que determina. Se aceita ou não. Se aquilo vai ser legal, se não vai. Nós ultrapassamos o percentual de 500% de parcerias aqui esse ano. Eu acho que nossa escola é a que tem mais parcerias aqui no estado. Aqui. Não sei no estado. Aqui em João Pessoa é a nossa. Coisa boa. Muito bom. Nossos parceiros aqui. A gente tem tanto que a gente na próxima semana tem encontro para fazer um PDCA. Eles falaram um pouco dos nossos alunos que estão estagiando. Nós temos o quê? 46 alunos em estágio. 10 pelo Primeira Chance. E 36 pela parceria. Parceria da escola. Muito boa. E só não teve mais porque teve outros alunos que não quiseram e optaram pelo TCC. Né? Inclusive também até no TCC temos parcerias para orientar também. A Uninassau é muito presente aqui. As Três Marias também estão muito presentes aqui. A FPB. A Unipê. A Universidade Facene/Famene. Pessoal muito legal. Essa semana a gente vai ter... A gente vai ter o... O aulão sexta-feira de Naturezas e Matemática para o Enem. A gente vai ter o aulão final, porque a gente vinha trabalhando. Mas a gente já vai... Já vai... Porque semana passada a gente teve com a professora da Uninassau sobre redação que é o foco maior. Que é o bicho de sete cabeças para esses nossos alunos. Mas muitos gostaram disso. Foi muito bom. Eles já nos deram um feedback assim. Muito bom mesmo.

#### **ENTREVISTADA: Letícia**

01. Feminino
02. parda
03. 18 anos
04. 3ª série do Ensino Médio
05. 3 anos
06. Não
07. Estudante
08. Não sei.
09. Organizar a escola inteira, basicamente. Só na área democrática, área de ensino, os relatos também pelo respeito de todos. Muita coisa, basicamente construir a escola dos olhos, são os pilares da escola. Para mim é isso. Acho que é uma atuação importante. Muito importante.
10. Sim. Sim, sem a participação das pessoas não é democracia.
11. Eu não entendi a pergunta. (...) Eu participo muito. Sempre tem reunião de líderes aqui para... Para falar como estão as turmas, para se passar, o que é para se passar para as turmas, o desempenho dos alunos, provas, avaliativas para saber como é que os alunos estão, perguntar, fazem questionários sobre os professores, se os professores estão ensinando, tudo, tudo, basicamente tudo eles passam. Sempre estão ali presentes com a gente.
12. A gente está decidindo coletivamente sobre, sei lá, o horário de chegada ou a roupa da gente, a farda. Existem decisões que são tomadas, assim, pelas

peessoas, todo mundo junto. Sim, com certeza. A gente estava pensando também em construir o Grêmio novamente. Aí, se juntou vários alunos no auditório para falar sobre a construção do Grêmio, o termo do Grêmio em si, a gente decidiu quantas pessoas tinham o Grêmio, como vai ser o Grêmio, quantas pessoas têm que ter a chapa, tudo decidido por nós.

13. Definitivamente. Eles (grêmio estudantil) literalmente são a nossa voz para o corpo diretor, né? Eles vão falar o que a gente quer falar para os diretores, só que de uma maneira mais coisada. Tá bem na construção. E essa escola já teve Grêmio.
14. Nossa, pergunta boa. Eu acho que, dependendo do material, sim. Tipo, o material, principalmente, de estudo. Quanto mais estudo tem, mais se sabe. Então, para participar de alguma coisa mais democrática, só tem que entender um pouco mais sobre o conceito da democracia, que a gente aprende muito em sociologia. O material de sociologia é muito bom para isso. Então, acho que depende, não tanto, mas ainda assim, depende. Certo.
15. Democracia, para mim, é a participação do público em decisões para eles em si, para o bem deles ou o mal deles. É perguntar se eles concordam com tal coisa e deixar escutar as pessoas em si.
16. Não conheço a TGE. Não sei.
17. Plano de ação por si, não, mas eu tenho uma ideia. Sei que existe. Certo. Sim, por que eu acho que ele favorece? Porque ele ajuda em si. Ele vai planejar basicamente o que a escola vai ditar, né? Se vai se planejar bonitinho, dá pra conversar sobre, né? Porque chegar e dizer vamos ter um debate sobre essa coisa sem um plano de ação antes, sem um planejamento antes, não tem como isso acontecer.
18. Claro, afeta muito. Muito, muito, muito. Porque tem tipo assim, coisas específicas um exemplo, aí um professor fez algo que não gosto. Não vou falar diretamente com a diretora, posso falar com a coordenadora pedagógica, porque ela é a pessoa que fica de frente aos professores. Muito melhor pra centralizar o problema em si.
19. Falar da Secretaria é um pouco... Secretaria eu sei que ela sempre tá aqui. Sempre tá tentando ficar presente nessa educação em si. Acho algumas coisas que bem coisadas que, né? Ela faz coisas sem avisar a escola em si, sobre mudança da escola e não avisa a escola antecipadamente. E isso afeta os estudantes e a coordenação. Então, tem ações da Secretaria que mexem um pouco, empatam muito a democracia da gente. Só que sempre eles estão aqui presentes. Então, é atuação presente, mas que por vezes é negativa nessa vivência da democracia pra comunidade escolar.
20. Sim, definitivamente. A gente tem muita parceria com outras instituições, principalmente faculdades. E isso ajuda muito a gente a escolher que curso a gente vai fazer, porque a gente tá no ensino médio, afinal. Então, tem gente que chega aqui no primeiro ano e não sabe nem o que quer ser na vida. Sabe nem o que é um curso também de graduação, não sabe o que é um curso de licenciatura. E com essas parcerias, a gente tem mais noção do que é. (Pra

gente encerrar a nossa conversa. Então, você diria que o dia a dia que você vivencia aqui na escola, você consegue dizer se essa escola, na sua opinião, é ou não democrática?) É, muito democrática. Muito, muito. Em várias decisões.

#### **ENTREVISTADA: Gisele**

01. Feminino
02. preta
03. 18 anos
04. 3ª série do ensino médio
05. 3 anos
06. Sim
07. Estudante
08. Não, não conheço.
09. Na escola, eu diria que auxiliar não só os alunos, mas como também a parte dos professores, das aulas, em questão da arquitetura do colégio, dos alimentos, tudo isso. Tudo que é oferecido para a gente, em forma material e em forma de ensino. Eu acho que seria isso.
10. Eu considero muito importante. Com certeza. Com certeza. Quanto mais pessoas participam, a gente consegue tornar a sociedade mais democrática, e ainda mais dentro da escola, que é importante para o papel de todo mundo. Então, do estudante, da voz de professor, da voz da direção e da coordenação em geral.
11. Participar, com certeza. Em organização de evento aqui na escola, que ocorre muito. Em organização de aulas especiais e palestras que a gente tem, né, que traz muito informação para a gente. Também tem, é muito importante ressaltar a atuação das tias que limpam, da galera que fica aqui, de segurança, porque eles também estão atuando de uma forma muito importante na escola, para a segurança de todos os alunos. Então, acho que é muito importante, sim.
12. Então, há momentos onde as pessoas de diferentes segmentos, né, professor, aluno, sentam juntas para decidir as coisas. Tem, tem a reunião de líderes, né, que a gente, os alunos, que não são líderes, a gente repassa nossas demandas para o líder e eles têm a reunião, com a coordenação, com a CAF, com todo mundo. Além do Grêmio Estudantil, que é onde os estudantes atuam mesmo nesse papel de dar voz, né, de falar o que a gente está precisando, de ir atrás e correr atrás disso.
13. Existe, existe o Grêmio Estudantil, né, que ocorreu agora por convocação. Além da reunião de líderes, que já falei, né, existe, sim, a gente nesse Grêmio Estudantil, os alunos que dão a voz, os líderes que dão a voz, que são votados, dão a voz para a gente, o que a gente está precisando, as demandas

escolares em relação a coisa que a gente está precisando dentro da escola mesmo, materiais, e é muito importante.

14. Afeta de uma maneira positiva? Eu creio que afeta de uma maneira positiva, porque uma acessibilidade a esses materiais, e essa infraestrutura que a gente tem, o oferecimento dos alimentos, das refeições, a gente tem laboratórios que têm computadores agora, então acho que isso é muito importante para a visibilidade da escola lá fora, né, porque com certeza muita gente sai falando, comenta com os pais, e acho que isso é muito importante para o reconhecimento... o reconhecimento da escola, e a gente como aluno ter mais acessibilidade a esses conhecimentos. Eu creio que em relação a mais salas de informática, que a gente tenha acesso a computadores para fazer trabalho de pesquisa. Pesquisas, mas em relação a isso em geral, é isso aí.
15. Para mim o que é democracia? vamos lá, eu acho que é o papel, o direito, né, de todo cidadão ter de atuar na política. Na política eu não digo diretamente. Diretamente, né, porque tem a forma política direta e indireta. Eu acho que a gente, quando o cidadão consegue fazer escolhas, quando ele consegue ter voz, quando ele consegue ter participação e nas efetividades que a gente precisa, né, quando a gente realiza protestos, pedindo coisas que a gente está necessitando, então eu acho que democracia, eu acho que é a liberdade da gente ter a voz, ter voz e ter participação. Não direta, mas também direta. Coisas políticas. Sim, existem espaços para participação. Existem as eletivas, que são matérias que juntam não só uma turma, mas juntam várias turmas em uma sala só para discutir sobre os problemas sociais, e aí a gente faz projetos, a gente faz vídeos, dança, faz várias atividades inclusivas, assim, sabe?
16. Sim, acredito que sim, como eu já tinha dito antes, eu acho que o acesso, né, que a gente tem agora, os estudantes, eu acho que é muito importante na democracia, porque tendo acesso a essa tecnologia, a essas informações, eu acho que é muito importante na democracia, porque tendo acesso a essa tecnologia, a essas informações, eu acho que é muito importante na democracia, porque tendo acesso a essas informações, a gente consegue ter mais escolha, mais opiniões diferentes, a gente consegue ter uma visão de mundo, né, muito maior e ampliado.
17. Conheço, mais ou menos. Com certeza, com certeza. No que eu sei, assim, né, bastante. Favorece a democracia dentro da escola. Não somente dentro da escola, mas lá fora também.
18. Sim. Se querendo ou não, tem afetado, porque... Antes de fazer parte dessa escola, que é integral, né, o ensino integral, eu participava do ensino regular. Então, quando eu cheguei aqui, eu não estava acostumada com a gestão ainda, foi um processo de adaptação do ensino integral, então foi toda uma adaptação, mas com certeza afetou minhas escolhas no dia a dia, né, porque tive que restringir muita coisa devido aos horários, mas também ampliou muito minha visão sobre o conhecimento das coisas, e a importância que a gente tem que dar para os estudos.

19. A participação da Secretaria da Educação é muito presente aqui na escola; Geralmente, os eventos, as palestras são enviados para a Secretaria da Educação para a escola realizar, né? Então, é um trabalho em equipe. E eu acho, sim, muito importante porque tem efetivado várias coisas boas aqui para a escola, especialmente para os alunos. Porque também é uma forma de democracia. A gente está participando dessas coisas, a gente está tendo voz, e de... por causa do programa educativo, e a gente pode pedir coisas para a Secretaria da Educação, pode pedir palestras, pode pedir várias coisas. Eu acho isso uma parte muito importante da democracia.
20. Eu creio que sim, eu não vou saber diretamente, né? Dá nomes, né? Precisa. Não, não vou saber diretamente, mas eu creio que sim, em relação principalmente aos alimentos que vêm aqui para a escola. Então, existem muitas parcerias. E com certeza, muito mais do que isso, né? Mas... Em geral, eu sei dessa parte.

#### **ENTREVISTADA: Aline**

01. Feminino
02. parda
03. 21 anos
04. Superior incompleto (cursando)
05. psicologia
06. não possui
07. 2 anos
08. Temporário (CLT/empresa privada)
09. 2 anos
10. sim
11. Auxiliar de secretaria
12. Não, ainda não. Já ouvi falar o nome, mas conhecer profundamente, não.
13. Acredito que seja trazer, primeiramente, um bem-estar para os alunos e a melhoria do estudo. Principalmente nessas escolas cidadãs integrais, que eles passam o dia inteiro aqui. Então, sempre arrumar formas de inovar a forma como eles estudam, com atividades, trazer o bem-estar também para os funcionários, porque é um trabalho que pega muito a saúde mental em si, que pega muito o psicológico de todo mundo. E... Deixa eu pensar. Mas isso é na melhoria do estudo, do bem-estar, conforme os alunos. É isso que penso.
14. Acredito que é o direito, né? De todos, né? Que todo mundo tenha o direito de dar opinião, de fazer parte, né? Porque a escola é um conjunto, alunos, professores, funcionários de gestão. Qual foi a outra pergunta? Com certeza. Com certeza. Eu acredito que todo mundo tem que dar sua opinião, né? Para trazer uma melhoria em conjunto para a escola.

15. Sim, sim. Não. Então... Deixa eu ver. Nos jogos, os alunos fazem questão de todo mundo participar. As reuniões, têm quase todos os pais. Tem muito pai para cá. Os passeios. Deixa eu pensar. Eu acredito que é mais isso, né? Porque os eventos, como está todo mundo sempre aqui dentro da escola, quando tem os eventos, sempre vem todo mundo. Sempre está todo mundo. É... É... Tem uma feira de ciências, participa todo mundo. Acho que aqui é uma escola que é muito em conjunto. Tudo funciona muito em conjunto.
16. Sim. Sim. Sempre tem a reunião com os líderes, que eles fazem em sala de aula, né? Cada líder com sua turma, que passa para a gestão e eles tomam a decisão em conjunto. Como tem a reunião com os professores e como também tem as reuniões com funcionários. Aí cada um traz sua pauta, né? Para a gente entrar em um consenso.
17. Então tem, por exemplo, para os estudantes, eles me disseram que existe um Grêmio. Então o Grêmio é uma organização coletiva que representa os estudantes. A gente também tem reuniões. Em particular, por exemplo, a CAF, ela reúne setores. Então cada setor tem sua organização de funcionários. Como também nos grupos.
18. Sim. Sim.
19. Então eu acho que tem algum espaço nessa TGE que pensa a participação das pessoas. Eu acredito que sim. Eu acredito que sim. A TGE é o modelo de gestão daqui da escola que também é de outras escolas cidadãs. Sim. Então esse modelo de gestão.. por causa do... Como aqui é mais dividido. Né? Tipo por área. Tem a gestão geral. Tem a CAF. E tem a coordenadora pedagógica. Fica mais fácil. Né? Do planejamento em si. Eu acredito que sim.
20. Sim.
21. Sim. A TGE tem modificado isso. Como é a primeira vez que eu trabalho na escola. Aí eu tive na verdade uma grande surpresa. Porque é muito diferente das outras escolas que eu já estudei. A gestão em si é muito diferente. Então nesse ponto realmente eu me... Me surpreendeu assim, sabe? Que é por causa da diferença e como são divididas as etapas de cada função. Acho que é mais nesse ponto.
22. Sim. Porque muda a forma como você trabalha. Sim.
23. Assim, você fala da... Diretamente da Secretaria da Educação, ok? Isso, da educação. Eles participam dos eventos, mas eu falo por mim, que eu vejo eles na escola.
24. Você diz de parceria com outras instituições com faculdades? Tem parceria com faculdade, tem as Três Marias, tem a Nassau, tem outra também que sempre vem aqui, que sempre no final do ano eles vêm falar, né, com os alunos sobre bolsa. Sempre vem aqui. Sempre vem aqui para falar sobre os... Sobre as Bolsas, né, com os alunos do terceiro ano. Também tem os de estágio, que tem as empresas que fazem parceria com a escola, que oferecem estágio para os alunos. (E isso tem ajudado a escola a funcionar melhor?) Sim, sim, com certeza.

**ENTREVISTADA: Roberta**

01. Feminino
02. branca
03. 27 anos
04. Superior incompleto (cursando)
05. Odontologia
06. não possui
07. 3 anos
08. Temporário (CLT/empresa privada)
09. 1 ano
10. sim
11. Auxiliar administrativa
12. Não.
13. A administração da escola, alunos, funcionários, questão dos alimentos, questão das demandas de atendimento aos pais, também toda a organização da escola, pedagógica. Que é importante para a escola.
14. Democracia, tipo, ter direito de escolhas. Tipo, na comunidade... Democracia, tipo, ter direito de escolhas. Na escola isso tem que acontecer. Não vai incentivar certas escolhas dos alunos. E eu acho que no Estado acontece muito, na escola do Estado, a democracia. Os alunos, hoje em dia, têm muita liberdade de expressão. O que é bem importante, né? Sim.
15. Sim. (E dos estudantes?) Pelo que os professores fazem, os projetos internos, de atividades. Acho que os estudantes participam mais do que funcionários, familiares. (Na tua avaliação, professores também têm uma atuação, uma participação maior?) Tem. Eles incentivam, fazem uma dinâmica com os alunos.
16. Acho que vai ser a gestão. A gestão das decisões.
17. Não. Não, né?
18. Eu acho que sim, interferem. E muitas vezes falta para os alunos muitas coisas, né? Porque com a alimentação poderia ser melhor, eles teriam acesso a mais materiais. Xerox, na escola, algum material que esteja precisando, como são de comunidade, às vezes eles não têm. E a escola não pode fornecer. É difícil fornecer hoje em dia o estado dos materiais, né? E eles necessitam muito, dificuldade até de tirar uma impressão. E isso tem dificuldade na participação deles. É, dificuldade na participação deles.
19. Não sei.
20. Não conheço. Nunca foi passado muito a fundo, né? Aí não tem como dizer se favorece ou não.
21. É o projeto anual, né? Não conheço.

22. Eu acho que impacta. É, impacta sim, porque é uma dinâmica diferente da escola. Muda. Então isso tem as demandas também mudam. Dependendo do modelo que a escola tá seguindo.
23. Acho que tem pouca vivência. Acho que elas poderiam atuar mais.
24. Eu não sei não.

### **ENTREVISTADA: Patrícia**

1. Feminino
2. Preta
3. 40 anos
4. Superior completo
5. Licenciatura em Letras Vernáculas
6. Especialização
7. 4 anos
8. efetiva (concurso público)
9. 4 anos
10. Sim
11. Professora de língua portuguesa, Eletiva e Estudo Orientado
12. Sim.
13. O papel do diretor escolar nesse modelo é fazer a gestão dos processos, né? Então, gerir aí o que gestou e as demandas de cunho mais gerais da unidade escolar. Certo.
14. A democracia é um sistema que a gente subentende que deveria dar condições de igualdade para todos. E, com certeza, esses processos de participação fortalecem a democracia. Na verdade, deveria ser o sustentável da democracia essa participação de todos. Nas tomadas de decisões, nos processos de escolha dos governantes. Então, é fundamental a participação para o exercício pleno da democracia.
15. Participo da maioria das decisões. Por exemplo, quando tem... Alguma situação que demanda algum posicionamento do conselho escolar. Então, é uma instância que reflete essa questão dessa gestão democrática. Onde tem a participação da comunidade externa, dos professores, dos pais. Então, nessas situações que demandam essas reuniões de conselho, a gente percebe bastante essa questão da gestão democrática com a participação de todos os segmentos dessa comunidade escolar.
16. Sim. Como expliquei na questão anterior.
17. Sim. A partir do momento que os mecanismos, as ferramentas de TGE pressupõem essa participação e esse diálogo, então é oportunizado que os professores, em algumas situações, falem, opinem, direcionem os seus anseios, mesmo que nem sempre sejam escutados lá em cima. Mas a gente tem essa abertura de se colocar.

18. Essa organização coletiva seria o papel dos sindicatos, que vem sendo aí, passando por um processo de fragilidade, uma questão aí de projeto de poder mesmo, não é de interesse que essas instâncias sejam fortalecidas. Então, além dos sindicatos, eu atualmente não vejo essa instância dentro da escola. Está bem. Vamos lá, próxima questão.
19. Com certeza.
20. A TGE pressupõe a questão do grêmio escolar, que a gente está no processo de implantação. A escola ainda não tem, no momento, um grêmio ativo. Acho que os clubes também de protagonismo terminam também sendo um instrumento de participação e de organização entre os estudantes, dentro do espaço escolar. Em um momento, não é só isso.
21. Sim.
22. O plano de ação favorece a democracia a partir do momento que há os processos do PDCA, que são os principais e que a gente pode estar revisitando as práticas e vendo o que deu certo, o que não deu, fazendo os processos de alinhamento, tentando deixar a escola dentro de uma linha para que todos consigam trabalhar de forma conjunta, coletiva e alinhadas com o mesmo propósito, com o mesmo tipo comum. Então, isso termina mostrando que há uma interdependência. A gente trabalha de forma individual na disciplina, mas todos interdependentes, em prol de um bem maior, que é o sucesso e o êxito dos nossos estudantes.
23. Nessa sim. Mobiliza, porque a gente tem algumas demandas que precisam ser cumpridas. A gente não tem como fugir. A questão burocrática mesmo, de toda a documentação, que a gente precisa deixar prontas os ciclos, que vem verificar se esses instrumentos de TGE estão funcionando realmente na prática, se está acontecendo, se não está. Então, não tem como não influenciar a prática se a gente tem que cumprir essas demandas relacionadas à burocracia, relacionadas à TGE.
24. A Secretaria da Educação, acho que precisa mais ter o procedimento de não só demandar, mas de ouvir. Então, essa questão da democracia demandar essa escuta sensível, de escutar quem está aqui na ponta, executando os processos. E de construir a partir dessa escuta. Porque muitas vezes essa gestão é feita a partir do gabinete, mas quem executa os processos são os professores que estão no chão da escola. Então, acho que a TGE, dentro desse processo democrático, precisa se voltar para essa escuta atenta de quem está executando na ponta os processos. Então, ouvir e construir a partir dessas escutas. E não somente da TGE que seja executada.
25. Sim, existem as parcerias com as universidades, com as empresas daquela escola técnica que necessita que os alunos façam processos de estágio. Então, essa é a questão. Essas parcerias existem e fortalecem o processo democrático. (entrevistador: Você enxerga essa escola como um espaço de vivência da democracia para você?) Sim.

**ENTREVISTADA: Juliana**

1. Feminino
2. Parda
3. 42 anos
4. Superior completo
5. Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa
6. Especialização
7. 7 anos
8. efetiva (concurso público)
9. 3 anos
10. Sim
11. gestora
12. Sim, eu sei o que é a tecnologia.
13. No meu pensamento, ele é um líder inspirador. As pessoas falam muito do líder servidor, mas eu acho que o gestor geral é um líder inspirador. Quanto ao papel no TGE, ele é realmente a pessoa que faz o PDCA de tudo. Porque, a partir dele, essa análise do gestor geral mexe com toda a estrutura organizacional, de CAF, de equipe de trabalho, liderados do CAF, as ações pedagógicas da escola. Porque a primeira reunião parte com o gestor geral, do que ele quer para a semana, do que ele quer inspirar os meninos a fazerem. Porque, nesta escola, nesta unidade de ensino, eu deixo muito para o gestor. Eu deixo muito de baixo para cima, para depois vir fazer o PDCA de cima para baixo. Então, esse ciclo acontece aqui. Fazendo uma análise com outras escolas que eu já acompanhei, já participei. Mas, essa inspiração precisa existir. Que é uma das falhas da questão da TGE quanto à gestão geral. Não só servir, mas inspirar. Esse papel inspirador que eu acho que existe falha nessa questão da comunicação do trio gestor. Quanto à alimentação ao gestor geral. Deveria realmente existir um instrumento online, um drive, para onde essas atas já subissem. E você diz, aqui a gente criou. Mas, em outras escolas, isso não existe. Aqui há o alinhamento do trio gestor. E quando não existe? Como é que esse gestor é alimentado? É o meu grande questionamento, minha grande preocupação. Então, imagino que um gestor que não esteja alimentado do que vai acontecer ele não consegue controlar. E que não vai ter uma visão geral para que essa ponta, que é o aluno, esteja dentro da visão dele.
14. Eu só acho que eu sou uma das gestoras mais democráticas. Eu não me vejo como um papel de superioridade. Eu sou uma líder. Para você ser líder, você precisa construir junto. Você precisa fazer com que os seus liderados entendam a construção que está existindo. Isso para mim é democracia. Quando eu entendo o meu papel dentro do projeto, eu estou construindo o ato democrático. O agir democrático. E eu lhe dou fala, vez e voz, para você construir junto comigo e poder criticar caso a ação esteja errada. Isso é construção coletiva. Isso é democracia. Quanto à comunidade, eu vejo muito

assim... O papel do gestor e do coordenador correndo para a sala dos professores, dizendo, vamos fazer. Veja como é diferente. Vamos fazer é diferente do façam. Quando eu digo, vamos fazer, você se coloca no papel de construção. Você é professor. Todos se colocam no papel de construção. Construindo na sala dos professores, eu vou para a minha equipe de funcionários. Olha, nós iremos construir isso. O papel de vocês é esse. Aí eu desço para a minha equipe de líderes, que são os alunos. Olha, estamos construindo isso. Como é que vocês podem atuar nessa situação? Aí é democracia. Todos participam, todos constroem. E eles levam para os pais. Na reunião são alimentados. Ou até nos grupos de WhatsApp que a escola tem. Como é que a gente pode melhorar isso? Estejam cientes que isso vai acontecer. Aí é uma escola democrática. É uma participação coletiva. Eu vejo assim.

15. Então, para ampliar essa ideia de, sim, existem decisões que são tomadas coletivamente pela comunidade escolar, é pensar em que momentos isso acontece, em que frequência. Vou dar um exemplo. Teremos uma ação nessa escola. Vou dar um exemplo da nossa escola, ExpoECIT. A gente define com os coordenadores de área, mas a gente vai passar para os professores discutir como vai ser e apresentar o que pode melhorar, em que papéis você vai atuar.
16. A gente vai para o conselho escolar quando entra a verba, porque a gente precisa discutir. Essa mesa se torna uma mesa de discussões. Qual a prioridade da escola e tudo mais? Mas toda essa discussão coletiva já existe toda segunda-feira no Trio Gestor. Do Trio Gestor é alimentado na terça-feira para os coordenadores de área e para os líderes. Então, essas discussões, essas mini-discussões estão acontecendo. Agora, quando há um projeto que englobe toda a escola, isso realmente é levado para as aulas dos professores. Aí a gente precisa realmente fazer aquela intervenção, escutar todo mundo, para que seja construído junto. Próximo.
17. Tem. Mas pode haver melhorias. É como eu já disse em uma pergunta anterior, a TGE precisa ser inovada, no que tange ao Trio Gestor. Formação para os CAFs, a questão dos instrumentos serem compartilhados com toda a equipe de forma inovadora. Num drive. Os instrumentos precisam ser mais transparentes, de forma que sejam compartilhados com os professores e com os líderes de forma instantânea. Fiz a reunião, coloquei, não está pondo em quadro, ata de reunião, que alguns nem podem ser postos, assuntos que são extremamente delicados. Mas de uma forma, bati a meta, o que foi discutido, um formulário que você preenchesse ali, automaticamente, aquilo já está disponível. E já subisse de uma forma mais rápida, sabe? Porque eu acho que o processo se perde muito nessa questão. Ah, discutiu? Vou dar um exemplo. Eu quero que seja discutido pela minha coordenadora pedagógica, jogos internos, ExpoECIT e prestação de contas. Quem me garante que na sala de reuniões com os professores ela vai usar essa pauta toda? E vai levar da forma que o gestor queria. A gente precisa entender. E a TGE precisa

assistir isso. O fato de que são três pessoas totalmente diferentes. Talvez o que seja importante para você não seja tão importante para mim. Mas o que o gestor geral frisar precisa ser discutido. Quando isso não acontece, algo se perde nesse caminho. Eu acho que é isso. Porque assim, se viesse o direcionamento da secretaria para a semana, a gerência regional para semana, e se fosse alimentar, e o gestor passasse essa pauta, e isso tivesse que ser discutido nas falas do coordenador pedagógico com os coordenadores de área, você teria total domínio do processo. E quando você fosse cobrado pela secretaria, você tinha repassado a pauta. Aí você conseguiria, dentro do PDCA, ver onde falhou. Mas quando essa articulação: secretaria, gerência, gestor geral e coordenação pedagógica não quebrem alguma lacuna, acontece alguma lacuna nessa alimentação, a quem você recorre dentro da TGE? O que lhe resguarda são as atas. O que me garante que o que você discutiu é o que está naquela ata. Então seriam pontos semanais, alimentados pela própria secretaria, unificaria a rede, e você estaria assistido. Porque quando viessem os prêmios, não seria cada escola com realidade diferente, seria uma realidade da secretaria da educação dentro de pontos que já foram cobrados. Seria mais eficiente, rápido e inovador. A gente está pensando, porque assim, nós somos cobrados com prêmios, mestre da educação, escola de valor e Ideb. Se a secretaria da educação tivesse um instrumento transparente de TGE porque a gente não pode pensar TGE só a partir da escola não. Correto? Essa é a minha visão de gestora. Eu preciso ter essa informação partindo da secretaria pedagógica, para a gerência regional, da gerência regional para o gestor geral das escolas. Aí eu terei pontos a cobrar desse gestor. Esse gestor terá pontos fixos a cobrar do coordenador financeiro e do coordenador pedagógico. Mas o TGE precisa começar a acontecer da secretaria para a regional, da regional para a gestão. Porque aí a gente estaria falando a mesma fala. Pautas pedagógicas e pautas financeiras com prazos estabelecidos. Aí o prêmio seria realmente... Poxa! A que essa escola fez. Porque se todas fizeram no mesmo prazo, essa daqui fez melhor, essa aqui é a campeã. Aí seria justo.

18. Não. Eu já fui gestora numa escola que não tinha condição nenhuma. Não tinha PDDE, faltava merenda, faltava professor, faltava cadeira, não tinha pintura. E o processo democrático aconteceu dentro da própria escola, ao ponto da gente transformar a escola junto com uma comunidade. Então, a democracia acontece mesmo sem recursos. Os processos pedagógicos acontecem. É muito a equipe, o pessoal, a empatia, se colocar no lugar do outro. Quando você tem uma equipe que compra a história da escola, a ideia do projeto, ele vai buscar, o professor faz acontecer.
19. A reunião do fluxo de CAF, que é a reunião do CAF com os funcionários. É um processo democrático, onde eles têm vez e voz para falar o que está legal, o que não está, e mudar durante a semana. A reunião do trio gestor, a reunião do conselho de classe, a reunião do conselho escolar, a reunião toda terça-feira com os líderes de turma, que é uma das mais... Como eu posso

dizer? Agradável de se ter, porque os meninos têm toda aquela energia de jovem e tudo mais. E uma série de ansiedades que são trazidas, que para a gente não é tão forte, mas que, quando a gente joga para os fluxos, os professores conseguem enxergar, os funcionários e tudo mais, como esses meninos conseguem enxergar a escola de uma forma diferenciada do que a gente vê. Então, quando a gente, no meu olhar de gestora geral, quando junta a visão do aluno, a visão dos funcionários, a visão dos professores, se todos estiverem assistidos, aí sim, a escola está fluindo, a empresa está andando, eu realmente estou cumprindo minha função de gestão servidora, de líder servidora.

20. Com certeza.

21. O plano de ação, ao meu ver, isso aí é uma visão particular, ele é um plano de metas que eu devo alcançar. E que essas metas já estão estabelecidas no que eu falei antes. Quando a democracia acontece, as metas são alcançadas porque você está trabalhando satisfeito. Você tem um objetivo a alcançar, mas todo esse processo está lhe auxiliando. Você pensa em uma escola que não dá certo, é quando esses processos se quebram. Por isso que é tão importante essas reuniões de fluxo. Se você me perguntar hoje, o que é mais importante na escola integral? Eu vou dizer, as reuniões de fluxo. Que é onde o gestor consegue ponderar, sentar, discutir, discernir sobre o que está certo ou não. E ele consegue intervir. A intervenção do gestor em alguns pontos é extremamente necessária. Às vezes o seu líder de setor não lhe representa. Mas quando o gestor consegue chegar lá e dizer assim, ó, não está legal. Não está certo. Aí sim, aí você se sente assistido. E quem traz isso para você é a TGE. Entendeu? Agora o plano de ação me dá uma visão geral das metas que eu estou conseguindo alcançar. É tão forte a questão do plano de ação que quando eu não alcanço uma meta, eu sei que em algum ponto eu estou falhando. Ele me dá uma visão. E eu vou dizer a você. Ele me dá uma visão maior depois do segundo trimestre, o meu plano de ação. Eu analisando meu plano de ação a partir do segundo trimestre eu consigo entender na escola. Mas no primeiro trimestre não. Eu não apliquei diagnóstica. Eu não tenho um plano de nivelamento amarrado. Eu não vejo as habilidades que eu vou mexer. Mas a partir do segundo trimestre, quando esse professor já fez todo o levantamento, quando eu já consigo entender quem está na escola e quem está faltando. Entendeu? Quando eu já consigo entender como é que andam as áreas. Aí sim. Aí eu tenho uma visão. Que eu acho que nessa questão das áreas para você identificar os professores que estão falhando nas disciplinas. A TGE falha. Foi feito um programa de ação agora onde o professor coloca e ele apita. Ele grita. Pronto. Esse professor está com dificuldade. Aí eu consigo enxergar, visualizar aquilo. Mas mesmo assim. Não tem uma devolutiva para esse professor se o gestor pedagógico não estiver em cima dizendo: isso aqui está falhando. É só você na área e tudo mais. Entendeu? Então se o instrumento, o plano de ação, ele fosse mais visual. E quando eu digo visual... a gente tem aquele programa no Excel que ele dá trabalho de

uma forma assim absurda. Ele mostra os gráficos. Ele sai colocando tudo às vistas. Então por que o nosso plano de ação... que a gente tem na Paraíba. É um dos estados mais inovadores. E ainda apresenta um plano de ação no instrumento físico. Que não tem as estatísticas levantadas. Que não mostra dentro da área esse professor que está fazendo com que toda a área seja afundada. Porque aí jogam tudo para o gestor. É o gestor pedagógico que chama para conversar. É o gestor geral que tem que fazer uma intervenção. E você se torna o vilão para o professor. Mas por que esse plano de ação não joga as estatísticas? Porque se gerasse as estatísticas assim que você abrisse o plano de ação você já ia ver o professor que está fazendo a área afundar. Aí a responsabilidade seria dele. Porque toda a área ia visualizar isso. E tem condições de ser feito.

22. Que os instrumentos de TGE fossem pensados também para o gestor. Porque o gestor fica num lugar muito solitário de cobrança. A TGE devia... As reuniões de fluxo são muito produtivas. Mas ele precisa estar resguardado também. Os instrumentos de TGE deveriam ser pensados. De uma forma que não fique só demandando lá em cima. Que a visão, gestão, professor e coordenador fossem de construção coletiva. Ao ponto que todos tivessem essa visão. E essa visão só é construída quando os elementos, os instrumentos funcionam de uma forma visual. Olha. Vamos aqui. Você está falhando aqui. Está vendo aqui nesse gráfico que você aparece em vermelho? Pronto. Para que essa escola fique toda verde, você em vermelho precisa existir. Porque senão fica só aquele lugar de cobrança. Porque o gestor é o lugar de cobrança. É porque a gestão não funciona aqui senão acontece. Quem vai fazer acontecer? E esses pontos precisariam ser muito bem estabelecidos. O seu papel na escola. O dia da sua formação. Como seria isso? Aí o TGE seria interessante. Dentro de todos esses instrumentos. Já ter até na premissa a formação continuada. No plano de ação. Os prazos para cada área. Formação. Entendeu? Porque aí eu estaria cobrando o que já está lá no instrumento. Não ser uma coisa tão solta. Você faz quando quer. Você faz como quer. Aí uns fazem, outros não fazem. Eu acho que aí é falho nisso. Esse controle seria melhor se a parte pedagógica do TGE fosse mais explícita. Entendeu? Não só leitura. Não só. Mais praticidade. Porque eu falo de inovação. Eu fiz uma especialização em gestão da inovação internacional. Que a gente vê muita praticidade. Muito pouco burocracia, mas praticidade. Está acontecendo? O que é que me mostra que isso está acontecendo? Vamos ser simples? Onde é que no plano de ação eu vejo isso? Eu sei o meu papel aqui. Mas qual é o meu papel aqui? Onde é que o meu funcionário vai atuar de forma que isso aqui melhore? Onde é que o meu professor precisa atuar que não está atuando, que está apontando em vermelho? Porque o antigo saber já tinha. Quando você não cumpria as suas metas, você lembra? Você ia para o plano de metas do saber. Não fez. Pronto, está em vermelho. Aquilo ali era maravilhoso. Todo mundo batia as metas. Todo mundo queria os 150 de incentivo. Correto? Aí por que que esta bolsa não está associada ao

cumprimento das metas do seu plano de ação? Tudo. Não sobrecarregaria ninguém. Nem coordenador de área. Nem coordenador pedagógico. Nem gestor. Se sua bolsa estivesse atrelada ao seu cumprimento. O sistema de saber. O sistema de TGE, no caso. Porque o saber deixou de existir. Se no plano de ação está em vermelho, pronto. Sua bolsa não é atribuída. Não é uma bolsa de desempenho? Vamos parar para pensar? Não é uma bolsa de desempenho? Eu estou sendo democrática. Porque o trabalho que você tem, ele não precisa ter. Senão não é democracia. Se é democracia ao ponto que eu preciso fazer o meu papel, você precisa fazer o seu papel e a gente está construindo juntos. Se eu faço, você não faz. A escola funda. Que instrumento é esse? Entende-se? Posso até estar errada. Mas hoje é essa a minha visão. É isso.

23. Eu acho que a atuação é pontual. Há um ano atrás eu até sugeri a gerência regional... Não, foi a secretaria... Que tirasse um dia para estar dentro da escola em todos os setores. Seria a gerência itinerante. Onde os setores da gerência. Ao invés dos gestores irem para a gerência. A gerência passaria um dia na escola. E poderia intervir nesses setores. Por que? Se nós temos ações pontuais. Que a secretaria não pode englobar tudo dentro de uma escola. Ela vai ter que ser pontual realmente. A gente tem a gerência regional. O seu primeiro artifício é procurar a gerência. Então ela precisa ser os olhos e os ouvidos da secretaria. Correto? Ao meu ponto de vista. Porque se na secretaria tiver uma fala e na gerência tiver outra o gestor está perdido. Não vai chegar nunca a visão que a secretaria quer. Mas eu sou analisada pela secretaria. Entendesse o que eu estou dizendo? Então assim. A gente precisa ver. A secretaria precisa entender as escolas e como são as escolas. Então são quatro bimestres. Não está se pensando nisso. Então o primeiro bimestre deveria ser o bimestre pedagógico. O segundo bimestre o bimestre financeiro. O terceiro bimestre o bimestre de culminância de ações. E o quarto bimestre o de prêmios. Aí nós teríamos uma escola eficiente. Uma gerência eficiente. Uma secretaria pontual e eficaz. Essa é a minha visão. Se eu pensar... porque eu começo na escola dessa forma. Tanto é que mês passado a gente teve o mês financeiro. Porque esse era meu ponto de alerta. Mas se essa visão partisse da secretaria. Essa organização de formação de CAF, de formação financeira... Primeiro mês pedagógico. Segundo mês financeiro. Terceiro mês de culminâncias. E quarto mês de prêmios. Estava muito tranquilo. É tudo muito atropelado. A gente não tem prazo para nada. O gestor não consegue se organizar anualmente. Ele pode ter internamente, como eu faço aqui. Mas, partindo da secretaria não existe. Existem formações que acontecem no decorrer do ano. Existem capacitações, formações continuadas. Mas elas não tem prazo para acontecer e que o gestor seja informado agora em novembro. Que o mês de 2024 vai acontecer dessa forma. Deveria ser assim.
24. Eu já tenho 60 parcerias nessa escola. Mas foi um trabalho muito bom. Eu comecei convidando. Já existiam 15. Eu entrei aqui em 2020. Tem 3 anos.

Mas eu entrei como coordenação pedagógica. E aí eu dei total liberdade aos meus professores de trazer os parceiros para a gente consolidar essa parceria e formalizar. E aí eles traziam a parceria com o projeto. Apresentavam o projeto. Apresentavam a parceria e alguns projetos trouxeram mais de uma parceria. Isso foi crescendo ao ponto de a gente chegar a 60. A gente bateu uma meta. A nossa meta era 100%. A nossa meta era 600%. Por quê? A gente tem o dia D das parcerias. Os meninos são parceiros, dão contrapartida, dão encontro, da primeira chance, da segunda via de estágio, sabe? Se não fossem as parcerias, hoje a escola não era o que era. Faz uma diferença absurda. É outro olhar. É um olhar externo trazendo uma visão nova para dentro da escola. A gente traz a comunidade com as parcerias.

## APÊNDICE H – Anotações de estudos sobre os Cadernos da escola da escolha

### CADERNO 1: Memórias e concepções do Modelo – Concepção do Modelo da Escola da Escolha (68 p)

#### Os temas abordados neste Caderno são:

- A Concepção do Modelo
- O porquê de um Modelo de Escola
- As Bases Sustentadoras do Modelo

#### DEMOCRACIA: 3 menções

1. “A primeira, “da catástrofe”, é marcada pelas duas grandes guerras, pelas ondas de revolução global em que o sistema político econômico da URSS surgia como alternativa histórica para o capitalismo e pela virulência da crise econômica de 1929. Também nesse período, o fascismo e o descrédito das **democracias** liberais surgem como proposta mundial.” (p. 36)
2. “Expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a **democracia** para se tornar mais legítima, que influencie a economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana.” (p. 38)
3. “LEONART, Ana Paula de Souza. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Revista Direitos Fundamentais e **Democracia**. Faculdades Integradas do Brasil. Curso de Mestrado em Direito da UniBrasil. v.2, n.2. jul-dez 2007.” (p. 53 - REFERÊNCIAS)

#### GESTÃO DEMOCRÁTICA: 2 menções da mesma referência.

1. “PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 197. (p. 58 e 61 - REFERÊNCIAS)”

#### PARTICIPAÇÃO: 7 menções

1. Destacamos que a corresponsabilidade difere da simples **participação** ou contribuição episódica, uma vez que esse conceito exige compromissos de médio e longo prazo com o objeto com o qual ele se compromete, bem como com a geração de transformação social. (p. 6)
2. Assegurar a elevação dos níveis de respeito aos direitos humanos e **participação** democrática da população. (p. 18)
3. No Brasil, temos 27% da população composta de analfabetos funcionais (PNE, 2017), que apesar de dominarem o sistema alfabético, não se apropriaram verdadeiramente da escrita para uso em suas vidas. Não conseguem ler um texto com compreensão ou produzir um texto coerente com as situações que o requerem. Mesmo entre estudantes universitários essa dificuldade se manifesta. São estudantes que leem, mas enfrentam muita dificuldade de compreensão dos conteúdos dos textos, o que impõe barreiras para a continuidade dos estudos ou para o aprofundamento necessário ao domínio de habilidades que serão exigidas no mundo produtivo. A escolarização é um elemento fundamental no acesso ao mundo do trabalho e a outras instâncias de **participação** social. (p. 28)
4. Preparar jovens aptos para **participação** corresponsável, criativa, construtiva e solidária no exercício da cidadania; (p.33)

5. COSTA, Antonio Carlos Gomes da. & VIEIRA, Maria Adenil. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e **participação** democrática. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006. (p. 44 e 47)
6. TORO, José Bernardo. Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para **participação** produtiva no Século XXI. Tradução e adaptação de Antônio Carlos Gomes da Costa. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Porto Alegre, 1998. (p. 45)

## **CADERNO 2: Memórias e concepções do Modelo – Conceitos (50 p)**

### **Os temas abordados neste Caderno são:**

- Infância;
- Adolescência e Juventude;
- Sociedade;
- Escola e Currículo;
- Educação.

**DEMOCRACIA:** NENHUMA menção

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 4 menções

1. Regras de funcionamento e contratos de convivência são construídos e executados com a plena **participação** das crianças e respeitadas por todos na escola e isso em muito contribuirá para a formação do ser pró-social como veremos no Caderno de Formação - Eixos Formativos. (p. 18)
2. A adoção dos valores nos quais fundamentar as suas escolhas: à medida que amplia as suas possibilidades de convivência e **participação** social, que inicia a experimentação de novos papéis, cria e estabelece laços e vínculos tanto na esfera pessoal quanto na dimensão produtiva e social, o jovem começa a ampliar sua rede de contatos e a perceber que uma nova maneira de se relacionar com as demandas (escola, namoro, atividades em casa...) passa a ser exigida, porque para cada um dos novos segmentos que passa a fazer parte de sua vida, há um impacto próprio exercido sobre ele. (p. 24)
3. Formulado de maneira que pressuponha e requeira a **participação** ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento, promovendo ações de autêntico Protagonismo. (p. 39)
4. Não há como esperar que os educandos se desenvolvam nesses aspectos se a escola não permite a **participação**, a autoavaliação, a tomada de decisões, a tomada de consciência dos procedimentos para a aprendizagem e a iniciativa de buscar respostas e confrontá-las com outras possíveis. (p. 41)

## **CADERNO 3: Memórias e concepções do Modelo – Educação Inclusiva (84 p)**

### **Os temas abordados neste Caderno são:**

- Por que (ainda) falar de Educação Inclusiva?
- Escola como lugar de encontro.
- Como a diferença está representada no cotidiano?
- Nossas concepções orientam nossas práticas sociais
- ...mas afinal, o que é deficiência? Quem são as pessoas com deficiência?
- O que é uma escola inclusiva?

- Nossa recomendação para a ação.

**DEMOCRACIA:** NENHUMA menção

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 12 menções

1. Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a **participação** social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança... (p. 8)
2. barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a **participação** social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (p. 9)
3. Mais à frente, veremos que este movimento ressurgirá nos ambientes das salas de aula regulares com os estudantes, não poucas vezes, incluídos na sala de aula mas excluídos de seu interior, ao não terem as condições materiais e simbólicas criadas para sua **participação** autêntica na aula. (p. 24)
4. Pessoas com deficiência, passa a ser o termo pelo qual estas pessoas se veem representadas na sociedade contemporânea, ou seja, sua identidade é de **participação**, de protagonismo, de sujeito capaz de fazer escolhas frente às oportunidades que se tem como qualquer outro humano. (p. 32)
5. Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de **participação**” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência). (p. 33)
6. Nesta perspectiva, é ponto angular da Escola da Escolha (uma forma de pensar e fazer educação que aposta no estudante e suas circunstâncias) manter-se alinhada com a **participação** autêntica de todos em todos os âmbitos da escola, contribuindo no âmbito das expressões identitária dos que compõem o ambiente escolar. (p. 34)
7. “ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua **participação** plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (p. 36)
8. Todo esse pano de fundo tem em vista garantir a **participação** autêntica dos estudantes em todas as atividades e ambientes da escola. (p. 64)
9. Partindo do pressuposto de que é preciso que o sistema educacional, a escola, sua equipe (com **participação** da família) crie as condições favoráveis para o aprendizado e a formação integral de todos os seus estudantes, (p. 66)
10. Para a Escola da Escolha, é neste espaço que o estudante tem a oportunidade de desenvolver mais ainda suas potencialidades, através da busca orientada por um profissional especializado, de melhores canais de comunicação ou atuação que favoreçam sua **participação** nas atividades pedagógicas. (p. 67-68)
11. Crescente **participação** dos pais e responsáveis nos projetos da escola e elevação da responsabilidade pelos estudos de seus filhos. (p. 72)
12. Escuta e **participação** da família. (p. 76)

**CADERNO 4: Modelo Pedagógico – Conceção do modelo pedagógico (60 p)**

**Os temas abordados neste Caderno são:**

- O Contexto da Concepção do Modelo Pedagógico
- O Marco Conceitual e Filosófico
- O Marco Lógico
- O Modelo Pedagógico
- A Arquitetura Curricular

**DEMOCRACIA:** 2 menções

“A criação de expectativas de mudanças que cheguem à sociedade para que se torne mais justa, que se pautem na cidadania, que fortaleça a **democracia** para se tornar mais legítima, que influencie a economia tornando-a mais competitiva e que contribua, sobretudo, para a preservação da dignidade humana.” (p.10 - **repetição do trecho do Caderno 1**)

“Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo: Saber associar-se, trabalhar e produzir em equipe são capacidades estratégicas para a produtividade e fundamentais para a **democracia**. Essas capacidades se formam cotidianamente através de um modelo de ensino e aprendizagem autônomo e cooperativo, em que o professor é um orientador e um motivador para a aprendizagem.” (p.17)

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 3 menções

1. O segundo documento, Códigos da Modernidade, foi concebido pelo filósofo Jose Bernardo Toro e trata das competências e capacidades mínimas para **participação** produtiva do ser humano no Século XXI. (p. 16)
2. No documento “Bases para a Formulação da Proposta: O Ginásio Pernambucano no Século XXI” essas mudanças estavam declaradas na sua concepção sustentadora ao caracterizar, entre outros pontos: - Corpo discente:
  - a. Principal foco de resultados
  - b. Seus deveres
  - c. **Participação** em trabalhos comunitários (p. 20)
3. É um período de vida caracterizado por um maior nível de independência e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, o que favorece o interesse e **participação** nas práticas e vivências em Protagonismo. (p. 54)

**CADERNO 5: Modelo Pedagógico – Princípios Educativos**

**Os temas abordados neste Caderno são:**

- O Protagonismo
- Os Quatro Pilares da Educação
- A Pedagogia da Presença
- A Educação Interdimensional

**DEMOCRACIA:** 1 menção

“A educação deve ensinar o que a vida significa. A escola deve preparar cidadãos urbi et orbi (para a cidade e para o mundo). Agentes da paz, da cultura, da humanidade. Se o objetivo é educar para a **democracia**, deve-se educar para a verdade, para a justiça, para o saber, para a solidariedade. Isso exige educar pessoas, formá-las para viver entre seres humanos e com eles compartilhar preocupações e sonhos, a partir de pontos de vista diferentes e mesmo contrários, às vezes. Por isso, é indispensável formar pessoas que aprendam a refletir e a discordar, a

descobrir as virtudes do consenso. Só se consegue isso privilegiando a formação de espíritos críticos em liberdade. Cisneros, 2009” (p.32)

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

### **PARTICIPAÇÃO:** 12 menções

1. Se os jovens querem participar da vida em sociedade, mas não o estão fazendo, significa que não tem havido espaço em que possam se expressar no vigor de sua vitalidade. Antonio Carlos Gomes da Costa conceitua Protagonismo Juvenil como sendo a designação para a “**participação** de adolescentes atuando como parte da solução e, não, do problema, no enfrentamento de situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”. (p.7)
2. Assegurar a criação de espaços e de mecanismos de escuta e **participação**; (p. 7)
3. Não conceber Protagonismo enquanto projeto ou ações isoladas, mas como **participação** autêntica dos educandos. (p. 7)
4. A quantidade e a qualidade das oportunidades de **participação** que os educandos usufruírem na vivência de situações reais influenciarão no desenvolvimento de sua autonomia, de sua autodeterminação, que repercutirá ao longo de sua vida familiar, profissional e social. (p. 9)
5. **Participação** autêntica dos educandos é influir, por meio de palavras e atos, nos acontecimentos que afetam a sua vida, e a vida de todos aqueles em relação aos quais ele assumiu uma atitude de não-indiferença, uma atitude de valoração positiva. (p. 9)
6. A escola é lugar privilegiado para um primeiro exercício dessa **participação**, sendo ela a primeira etapa do ingresso das crianças, adolescentes e jovens na dimensão da vida pública. (p. 9)
7. Vale dizer que Protagonismo é dinamicidade e movimento. Quanto mais espaços de **participação** os adultos criarem na escola, mais será possível investir em desenvolvimento protagônico. (p. 9 -10)
8. Manterem-se atentos aos movimentos do cotidiano da escola e suas situações possibilitará que a equipe escolar crie intencionalmente espaços de **participação** autêntica para seus estudantes. (p. 10)
9. Educadores planejam sem a **participação** dos educandos. (p. 11)
10. Cabe ao educador, portanto, apoiar o educando no sentido de encontrar a si mesmo, explorar sua situação, compreendê-la. Os aspectos sociais, que viabilizam a inserção e a **participação** do educando no mundo em que ele deve viver, vêm depois. (p. 35)
11. É indiscutível que o educador precisa se empenhar para tornar possíveis as aquisições utilitárias indispensáveis para que o educando se torne um cidadão produtivo e aceito (aprender um trabalho rentável e socialmente útil e aprender boas maneiras, por exemplo). Porém, esse trabalho vem depois. Antes de viabilizar a inserção e a **participação** do educando no mundo em que ele deve viver, é indispensável lembrar que ele quer e precisa aprender a viver consigo mesmo, reconciliar-se, para, então, fazer-se presença. (p. 36)
12. Partindo do pressuposto de que é preciso que o sistema de ensino, a escola, sua equipe (com **participação** da família) criem as condições favoráveis para o aprendizado e a formação integral de todos os seus estudantes, organizar a escola a partir dos Princípios Educativos, considerando a diferença como um valor e não como um impedimento pedirá que todos assumam uma atitude de presença pedagógica junto aos estudantes com deficiência que possibilite ouvir a si mesmo, aos pares e aos estudantes considerando as singularidades e as potencialidades que cada um traz no exercício cotidiano da formação. (p. 44)

## **CADERNO 6: Modelo Pedagógico – Os eixos formativos**

### **Os temas abordados neste Caderno são:**

- A Formação Acadêmica de Excelência
- A Formação para a Vida
- A Formação das Competências para o Século XXI

**DEMOCRACIA:** NENHUMA menção

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 5 menções

1. O aparecimento do grupo de pares como uma estrutura de organização social estável, encontra-se intimamente associada ao processo de escolarização e ao progressivo envolvimento e **participação** da criança nas atividades de grupo e no contexto escolar. (p. 37)
2. O jovem constrói sua **participação** no grupo de acordo com sua fase de desenvolvimento, com suas características e possibilidades de maturidade e com os interesses próprios da idade. (p. 37)
3. Já em 2013 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicava a informação de que a **participação** dos trabalhadores com mais anos de estudo no total desempregados vem aumentando ao longo dos últimos 20 anos. (p. 44-45)
4. Um aspecto muito importante no trabalho com a tecnologia na Escola da Escolha é a interatividade. Ela é a possibilidade do estudante refletir, questionar, levantar hipóteses e testá-las, simular situações reais, permitindo assim o diálogo e a **participação** diante dos conteúdos e os conceitos trabalhados por meio do recurso. (p. 62)
5. Com a mudança do papel do professor que, ao passar às tecnologias de informação a responsabilidade de “entregar” o conhecimento ao estudante, libera-se para ser mais um guia, um conselheiro, um parceiro na procura da informação e da verdade, aumentando a **participação** ativa do estudante, e na sequência a motivação para aprendizagem surge no estudante, de dentro para fora, em vez de ser algo externo, como, por exemplo, algo que vem dos Pais e Responsáveis ou do professor. (p. 64)

## **CADERNO 7: Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito**

### **Os temas abordados neste Caderno são:**

- A Base Nacional Comum Curricular;
- As Metodologias de Êxito;
- Projeto de Vida;
- As Eletivas;
- Estudo Orientado;
- Práticas Experimentais
- Pós-Médio.

**DEMOCRACIA:** 1 menção

A BNCC destaca a necessidade de que a educação brasileira caminhe na direção de uma formação humana na perspectiva da sua integralidade (aspectos físicos, cognitivos e sociemocionais) diante de uma sociedade que deve ser transformada para assegurar justiça, **democracia** e inclusão. (p. 6)

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção**PARTICIPAÇÃO:** 4 menções

1. Alguns critérios comumente utilizados são: qualidade da **participação** do estudante nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades, envolvimento pessoal e disposição em contribuir com o grupo, domínio do conteúdo e, principalmente, a aplicação prática da aprendizagem sobre o que aprendeu. (p. 31)
2. A qualidade da **participação** nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades; (p. 31)
3. Essa dimensão de controle metacognitivo tem grande interesse no contexto educacional, já que é aprendendo a controlar seus próprios mecanismos de aprendizagem, que a criança estaria se capacitando para “aprender a aprender”. O que exige, portanto, a **participação** ativa do jovem em três momentos distintos do processo: antes (planejamento), durante (controle) e depois (avaliação). (p. 47)
4. Rotina: estabelecer uma rotina que favoreça a **participação** ativa do adolescente em três momentos distintos do processo de aprendizagem: o antes (planejamento), o durante (controle) e depois (avaliação); (p. 52)

**CADERNO 8: Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Rotinas e Práticas Educativas****Os temas abordados neste Caderno são:****Rotinas**

- A importância da rotina na formação do estudante autônomo, solidário e competente
- A Pedagogia da Presença na rotina diária da Escola
- Um dia na Escola da Escolha: a programação diária e a inserção de Práticas Educativas
- Indicadores de processo inerentes à Rotina Escolar
- A importância do par família-escola no acompanhamento escolar dos estudantes

**As Práticas Educativas**

- As Práticas Educativas de Rotina
- O Acolhimento
- Tutoria
- A Roda de Conversa
- As Práticas Educativas de Vivências em Protagonismo

**DEMOCRACIA:** 1 menção

1. O Gestor deve planejar com o Coordenador Pedagógico a qualificação constante desta Prática e Vivência em Protagonismo na escola, como por exemplo, utilizando-se da Prática Educativa Roda de Conversa com todos os estudantes, periodicamente, para discutir ética, compromisso, corresponsabilidade, a coerência entre as atitudes e os Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escolha, valores, a importância da

**democracia** para a formação do cidadão, o papel do Líder servidor, a diferença entre Líder e representante de Turma, entre outros pontos que podem compor a pauta. (p. 54-55)

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA: NENHUMA** menção

### **PARTICIPAÇÃO: 17** menções

1. A **PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS**. (p. 16)
2. A seguir apresentamos sugestões de momentos para a **participação** dos Pais e Responsáveis e outros familiares: (p. 19)
3. O incentivo à **participação** dos Pais e Responsáveis na vida escolar deve ser constante e é preciso estimular a sua presença por intermédio de atividades educativas que envolvam os estudantes e favoreçam a aproximação da família com os professores e escola. (p. 19)
4. (...) a Coordenação Pedagógica poderá fazer uso do Banco de Talentos para enriquecer e ampliar o trabalho do professor de maneira a integrá-lo por meio da **participação** para realização de receitas culinárias, falar de sua profissão (...) (p. 20)
5. Cabe à escola oportunizar espaços para a participação de todos e criar as condições para o engajamento, estabelecendo relações de qualidade nessa convivência. (p. 28)
6. Algumas situações como estabelecer horários para dormir, alimentar-se e assegurar o equilíbrio entre o lazer e a **participação** nas atividades domésticas é imprescindível. (p. 29)
7. Durante o Acolhimento do ensino médio, a **participação** da Equipe Escolar consiste exclusivamente em fornecer apoio relativo aos espaços, materiais, condições de acessibilidade física e atitudinal, se for necessário, além de recursos físicos. (p.33)
8. O Acolhimento pode ser enriquecido pela **participação** ativa dos estudantes. (p. 36)
9. A presença de intérprete de libras para o dia e horário em que um estudante com deficiência auditiva estiver participando da ação, material em braile para estudantes com deficiência visual, consideração da presença do cuidador durante o Acolhimento, são exemplos de atitudes que irão garantir a plena **participação** e protagonismo de todos os educandos (p.37)
10. **Participação** da Equipe Escolar no Acolhimento dos Estudantes (p.38)
11. A **participação** da Equipe Escolar consiste exclusivamente em fornecer apoio relativo à organização e disponibilização dos espaços, materiais, condições de acessibilidade física e atitudinal, se for necessário, além de recursos físicos. Não atua, portanto, na execução e nem na definição dos trabalhos. (p.38)
12. O educador (Tutor) trabalha com um grupo de educandos (em geral, a classe) para ajudá-los na orientação do currículo e na **participação** ativa na vida escolar. (p. 39)
13. Participação no assessoramento individual e de grupo; (p. 45)
14. Por meio da **participação** dos estudantes na Roda de Conversa, os professores podem inserir atividades sugeridas e substituir outras. Professores e estudantes podem tomar decisões sobre atividades, o que e como serão realizadas. (p. 48)
15. As práticas devem assegurar uma **participação** autêntica dos estudantes desde a concepção, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados das práticas e vivências apreendidas. (p. 51)
16. O emprego de recursos de comunicação suplementar e alternativa podem ser importantes formas de garantir a **participação** de todos nas ações protagonistas. A ação de inclusão de todos colocará em circulação uma série de habilidades socioemocionais, tanto junto aos estudantes com deficiência quanto àqueles sem deficiência. (p. 52)

17. A Equipe Escolar pode sugerir diversos temas para os Clubes e incentivar a participação de todos. Identificar as possibilidades e pensar juntos é o primeiro passo para um Clube de Protagonismo forte e ativo. (p. 53)

## **CADERNO 9: Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos**

**Os temas abordados neste caderno são:**

### **Os Ambientes de Convivência**

- Falando com as paredes
- Os corredores que favorecem encontros
- O estacionamento dos automóveis e... as bicicletas também
- Verde por onde eu for
- O jardim das flores, das cenouras... e da beleza
- Um refeitório para chamar de nosso
- Banheiros que educam
- Área de entrada da escola
- O Espaço para o Encontro
- A Sala dos Professores, dos estudos... e do cafezinho.

### **Os Ambientes de Aprendizagem**

- A Biblioteca e a sua nobre tarefa educativa
- A Brinquedoteca
- O Ateliê Criativo
- A sala de aula como local de referência e pertencimento
- A Eureka-teca, espaço de experimentação e descobertas
- A Sala para Estar

**DEMOCRACIA:** NENHUMA menção

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 5 menções

1. O engajamento das turmas para a **participação** nos eventos. Convidar os estudantes por meio dos Líderes de Turma para tomar parte do planejamento é uma boa estratégia, assim como demandar os Clubes de Protagonismo a colaborar com os eventos; (p. 27)
2. Incentivar a **participação** dos professores em atividades pedagógicas e de leitura de literatura na Biblioteca; (p. 43)
3. Atuar em parceria com outros profissionais, da Biblioteca Escolar ou não, como forma de garantir a **participação** dos estudantes com deficiência na rotina desse espaço; (p.43)
4. Espaço para estudos com conjuntos de mesas para pequenos grupos, grandes grupos e uma turma inteira em situação de aula formal e que garanta a **participação**, por exemplo, de estudantes com cadeiras de rodas, e tapetes e cantos especiais para estudantes dos anos iniciais; (p. 46)
5. A **participação** dos estudantes na caracterização e ambientação das salas também possibilita maior integração e corresponsabilização no desenvolvimento da rotina das Salas Temáticas. (p. 52)

## **CADERNO 10: Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

**Os principais temas abordados neste Caderno são:**

- Avaliação
- Guia de Aprendizagem
- Conselho de Classe

**DEMOCRACIA:** NENHUMA menção

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 11 menções

1. Diferente dos demais órgãos da escola, sua **participação** é direta, efetiva e coletiva; de organização plural, tem como foco de trabalho a centralidade da avaliação da aprendizagem. (p. 34)
2. Estudante e professor têm **participação** direta, efetiva e consequente (têm caráter representativo e deliberativo); (p. 34)
3. Ele deve considerar a **participação** de todos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica (professores e Coordenação Pedagógica), bem como os Líderes de Turma. (p. 35)
4. A **participação** dos Líderes de Turma em momentos específicos do Conselho de Classe, que vão desde o pré-Conselho, (...) (p. 40)
5. (...) **participação** de um período específico da reunião, ao pós-Conselho, possibilita o seu comprometimento com a definição da pauta com os outros estudantes de sua turma, com a realização da autoavaliação pela sua turma (mediada por um educador), a comunicação dos resultados dessa autoavaliação para os participantes do Conselho de Classe e a corresponsabilização pelos encaminhamentos pactuados, que deverão ser comunicados à turma e observados por todos os envolvidos a quem as ações se destinarem. (p. 40)
6. Um ponto importante a considerar na implementação do Conselho diz respeito à **participação** dos estudantes. (p. 40)
7. Aqui, o cuidado reside na forma de **participação** que a escola reserva aos jovens: (...) (p. 40)
8. (...) é preciso considerar sua **participação** autêntica fugindo das armadilhas que levem, (...) (p. 40)
9. (...) neste caso, à **participação** simbólica, alegórica ou manipulada. (p. 40)
10. A **participação** dos Líderes de Turma durante os Conselhos de Classe consiste em 2 fases: (...) (p. 41)
11. Finalizado o Conselho de Classe de todas as turmas, a **participação** dos Líderes de Turma consiste em apresentar para os estudantes de suas respectivas turmas, com o apoio da Coordenação Pedagógica, o perfil retratado pelos professores, discutir os encaminhamentos propostos e estabelecer os pactos para a sua realização. (p. 41)

**CADERNO 11: Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional**

**Os temas abordados neste Caderno são:**

- A memória da concepção do Modelo de Gestão da Escola da Escolha;
- Liderança Servidora e Motivação;
- A motivação na Escola da Escolha;
- Planejamento e Operacionalização.

**DEMOCRACIA:** NENHUMA menção

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 4 menções

1. A parceria consolidou-se e 5 anos depois, o Goethe Institut formalizou a **participação** dessa escola no programa internacional PASCH que integra escolas cuja língua materna não é a alemã. (p. 26)
2. Indicador de processo: porcentagem de **participação** dos estudantes nas atividades do Recreio de Possibilidades e nos clubinhos (relacionado ao indicador de resultados: “porcentagem de estudantes com capacidade de organização e engajados nas atividades escolares”) (p. 54)
3. Descentralização, permite a participação de todos na concepção/ execução e tomada de decisão, de acordo com o grau de maturidade profissional de cada integrante da equipe. (p.57)
4. Outros indicadores gerais do Plano de Ação, como participação dos pais e responsáveis em reuniões, resultados de avaliações externas, total de faltas e atrasos e índices de satisfação coletados em pesquisas com a comunidade escolar devem constar nos Programas de Ação das funções que tem responsabilidade por planejar, coordenar e/ou executar as ações que visam atingir as metas estabelecidas para cada indicador. (p. 67)

**CADERNO 12: Escola da Escolha – Palavras Fáceis para explicar coisas que parecem difíceis**

**Os temas abordados neste Caderno são:**

- As Palavras Incríveis;
- Pessoas que sabem muitas coisas e os seus pensamentos fantásticos;
- Explica Mais!

**DEMOCRACIA:** 1 menção

\*TORO, Bernardo. Matemático, físico e filósofo colombiano e um dos mais importantes pensadores da educação e **democracia** na América Latina. Tem atuação marcada pela causa no combate à pobreza no país. Foi consultor de reformas educativas em Minas Gerais e no Chile. É autor das sete competências que considera necessárias desenvolver nas crianças e jovens para que eles tenham uma participação mais produtiva no século XXI, chamados os Códigos da Modernidade. Toro tem presença expressiva nos primeiros estudos realizados para a concepção do Modelo da Escola da Escolha e os Códigos da Modernidade fazem parte do rol de documentos fundamentais na elaboração dos seus marcos teórico-conceituais. (p. 48)

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:** NENHUMA menção

**PARTICIPAÇÃO:** 11 menções

1. Atendimento Educacional Especializado (serviço/sala de): serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena **participação** dos alunos considerando suas necessidades específicas. (SEESP/MEC, 2008) (p.11)

2. Deficiência: segundo a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência trata-se de um conceito em evolução que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva **participação** dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (p. 14)
3. Para que não sejam confundidas com situações de lazer desvinculadas do currículo ou acessórias a ele e ao projeto escolar, devem assegurar uma **participação** autêntica dos educandos desde a concepção, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados das práticas realizadas e vivências apreendidas. (p. 26)
4. No Brasil a LEI No 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, conhecida como Lei Brasileira da inclusão em seu Art. 2º define que: “ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua **participação** plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (p. 26)
5. Sociedade Inclusiva: pressupõe e inicia-se com a crença que a sociedade é lugar de todos. Trata-se de uma sociedade que atua de forma integrada com todos os seus setores e serviços de modo a garantir a **participação** de todos em sua dinâmica. (p. 32)
6. DEWEY, John. 1859 – 1952. Filósofo, psicólogo e pedagogo americano, afirmava que a criança deveria ser colocada no centro do processo de aprendizagem e ter a oportunidade de aprender pela experiência e não apenas através de recursos teóricos e acadêmicos. Ele acreditava que a **participação** efetiva da criança é uma excelente ferramenta educacional para atingir esse objetivo. (p.36-37)
7. TORO, Bernardo. Matemático, físico e filósofo colombiano e um dos mais importantes pensadores da educação e democracia na América Latina. Tem atuação marcada pela causa no combate à pobreza no país. Foi consultor de reformas educativas em Minas Gerais e no Chile. É autor das sete competências que considera necessárias desenvolver nas crianças e jovens para que eles tenham uma **participação** mais produtiva no século XXI. (p. 48)
8. Essa tipificação costuma se agravar quando consideramos que as Práticas e Vivências necessariamente implicam na **participação** dos estudantes desde a concepção, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados das práticas realizadas e vivências apreendidas. (p. 62)
9. E tudo isso deve estar alinhado e previsto no Regimento da escola que precisará se adequado ao Modelo da Escola da Escola, seguindo orientações da Secretaria de Educação e fruto de discussão coletivo onde a participação protagonista dos estudantes se fará presente. (p. 66)
10. O envolvimento dos estudantes é muito importante na decoração das salas, a **participação** dos Clubes de Protagonismo e educadores em geral, de maneira interessante e criativa e com baixíssimo custo podem fazer um bom trabalho de ambientação das salas. (p. 69)
11. O espaço não pode ser explorado por um ente escolhido aleatoriamente; e para isso existem procedimentos que tornam isonômica a condição de concorrência dos interessados, assegurando a possibilidade de **participação** de todos, e ainda permite ao Estado a escolha da melhor proposta de acordo com o interesse público de qualidade e custo. (p. 75)

## **ANEXO A – Edital de Seleção para Entrada de Estudantes para o Ano de 2024**

### **EDITAL Nº 01/2023 - PROCESSO SELETIVO INTERNO PARA INGRESSO NA 1 SÉRIE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (ECIT)**

Estabelece as normas e fixa o período de inscrições para as matrículas das(os) novas(os) estudantes na **ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA**

**destinado ao**

ingresso na 1ª Série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para o ano letivo de 2024 e dá outras providências.

A(O) diretora(r) da Escola Estadual CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA, no uso de suas atribuições legais e fundamentais, torna público o período de inscrições para as matrículas na 1ª Série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para estudantes oriundas(os) de escolas públicas ou privadas, no ano letivo 2024, nos Cursos Técnicos em Gastronomia e Vendas, ofertados por esta instituição de ensino.

#### **1. VALIDADE E ABRANGÊNCIA**

1.1 O processo de que trata o presente Edital destina-se, única e exclusivamente, ao preenchimento das vagas referentes ao ano letivo de 2024 e somente para a matrícula na 1ª série do Ensino Médio, obedecidos, rigorosamente, os quantitativos de vagas previstas no Anexo I deste edital, de acordo com a capacidade física da escola.

#### **2. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB, nº 9394, de 20/12/1996, resolução CNE/CEB nº 3, de 16/05/2012, resolução CNE/CEB nº 1, de 13/11/2020 e a Lei Estadual nº 11.100, de 06 de abril de 2018.

#### **3. QUANTITATIVO E DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS**

3.1 Serão disponibilizadas, para o ano letivo de 2024, 160 vagas para compor a 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL, conforme anexo I deste edital.

3.2 Ficam reservadas às pessoas com deficiência, 5% do total de vagas por Curso.

3.2.1 São consideradas deficiências, de acordo com o Censo Escolar:

- a. Baixa visão
- b. Cegueira
- c. Deficiência auditiva
- d. Deficiência física
- e. Deficiência intelectual
- f. Surdez
- g. Surdocegueira
- h. Deficiência múltipla
- i. Transtorno do espectro autista —TEA

### 3.3 Na hipótese de o quantitativo de vagas a que se refere ao subitem 3.2 resultar

em número fracionado, considerar o critério de arredondamento.

3.4 Caso as vagas das inscrições reservadas às(aos) estudantes com deficiência não sejam todas preenchidas, as remanescentes serão preenchidas, respeitando-se a classificação do grupo de concorrência geral para as(os) estudantes oriundas(os) da escola pública e privada.

3.5 Das vagas destinadas à composição das turmas de 1<sup>ª</sup> série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, 80% serão para estudantes oriundas(os) da rede pública de ensino e 20% serão destinadas a estudantes oriundas(os) da rede particular de ensino:

3.5.1 Dos 80% das vagas destinadas aos(aos) estudantes da rede pública, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso.

3.5.2 Dos 20% das vagas destinadas aos(aos) estudantes da rede privada de ensino, 30% destas serão para estudantes que compõem a residência no território em que se situa a escola, quando for o caso.

3.6 São considerados territórios da ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA, os seguintes bairros e/ou municípios vizinhos:

**Mangabeira, Bancários, José Américo, Valentina, Penha, Mussumagro, PortaI doSol, Jacumã.**

3.7 Para atender ao subitem 3.5 (estudantes oriundos da rede pública de ensino), a(o) estudante deverá ter cursado pelo menos os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental na rede pública de ensino.

3.8 Para atender ao subitem 3.5 (estudantes oriundos da rede privada de ensino), a(o)

estudante deverá ter cursado pelo menos os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental na rede privada de ensino.

3.9 No caso de a(o) estudante ter cursado os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental nas duas redes de ensino (pública e privada), será considerado o maior tempo de permanência deste na rede pública ou privada (ao longo do 6º aos 9º anos), para atender ao subitem 3.5.

3.10 As (Os) estudantes que não estão de acordo com 3.7, 3.8 e 3.9 serão estudantes classificados(os) de acordo com o tipo de escola que concluiu ou que está concluindo o 9º ano do ensino fundamental ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

#### **4. DAS INSCRIÇÕES**

4.1 As inscrições ocorrerão no período de 04 de dezembro a 14 de dezembro de 2023, nos horários de 8h às 12h e 13h às 16h, exclusivamente presencial, em ambientes da ECIT situada Portal do Sol, , João Pessoa / PB, contato (83) email: .

4.2 Sobre as condições para inscrição:

4.2.1 A(O) estudante ter, comprovadamente, concluído o ensino fundamental ou concluí-lo até a confirmação da matrícula.

4.2.2 A(O) estudante ter total disponibilidade de 2ª a 6ª feira para a jornada escolar integral das 7:30h às 17h em escolas integrais .

4.2.3 As(Os) estudantes que ainda estiverem cursando o 9º ano do ensino fundamental ou os anos finais do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos(EJA), no período das inscrições, deverão apresentar declaração emitida pela escola de origem, carimbada e assinada pela(o) diretora(r) e secretária(o) escolar, contendo a média das notas de todas as disciplinas cursadas do 6º ao 3º período do 9º ano do ensino fundamental anos finais, sendo que, para a confirmação da matrícula, a(o) estudante já deverá ter concluído o ensino fundamental.

4.2.4 Estar ciente e de acordo com as normas de funcionamento e oferta do curso técnico de sua opção.

4.2.5 No ato da inscrição, a(o) candidata(o) optará por 1 (uma) opção de curso, tendo direito a concorrer a vaga apenas para o curso de sua escolha.

4.2.6 A(O) candidata(o) transgênero que deseja ser tratada(o) pelo nome social durante a realização do processo de inscrição para matrícula deverá fazer a opção na solicitação da inscrição, informando o nome pelo qual deseja ser tratada(o).

4.2.6.1 Caso a(o) candidata(o) seja menor de dezoito anos, o requerimento deverá

conter a assinatura das mães/pais ou responsáveis legais acompanhado de uma cópia do documento de identidade, autorizando o uso do nome social do requerente.

## **5. DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA A INSCRIÇÃO**

5.1 São documentos necessários para inscrição:

5.1.1 Cópia do comprovante de residência (conta de energia, água, telefone ou correspondência bancária).

5.1.2 Cópia da certidão de nascimento ou RG da(o) estudante.

5.1.3 Cópia do histórico escolar ou declaração de conclusão do ensino fundamental, carimbados e assinados pela(o) diretora(or) e secretária(o) escolar da escola, devendo constar, nesses documentos, a média anual das disciplinas relativas à base nacional comum curricular, causadas pela(o) estudante.

5.1.4 As(os) estudantes que ainda estiverem cursando o 9º ano do ensino fundamental ou os anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, no período das inscrições, deverão apresentar declaração emitida pela escola de origem, carimbada e assinada pela(o) diretora(or) e secretária(o) escolar, contendo a média das notas de todas as disciplinas cursadas até o 3º período do 9º ano ou anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, devendo a(o) estudante ter concluído o ensino fundamental quando da confirmação da matrícula.

## **6. DA ANÁLISE DOCUMENTAL**

6.1 Os documentos apresentados pelos(os) estudantes, conforme o item 5 deste anexo, não poderão conter qualquer emenda ou rasura.

6.2 A análise da documentação apresentada pela(o) estudante será realizada por uma comissão constituída por integrantes da **ECIT**, especificamente para essa finalidade.

6.3 Não será aceita a inclusão de documentos para o processo de inscrição após a realização da mesma.

6.3 Caberá a cada Gerência Regional de Desenvolvimento da Educação (GRE), em articulação com a Gerência Executiva de Educação das Escolas Integrais Técnicas, vinculada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica acompanhar e validar esse processo.

## **7. DA CLASSIFICAÇÃO**

7.1 Para a classificação das(os) candidata(os) que farão jus à vaga na ECIT, será

considerada a maior média aritmética das notas relativas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, cursadas nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 3º período do 9º Ano ou anos finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA) constantes na documentação apresentada pelo candidato.

7.2 A classificação será em ordem decrescente obedecendo ao número de vagas existentes e de acordo com o curso pretendido pela(o) estudante.

7.3 Serão considerados classificáveis os estudantes que atenderem os **requisitos da seleção, mas, não classificados dentro do limite de vagas ofertadas pela ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA.**

7.3.1 A(0) estudante classificável em um curso a ser ofertado pela escola poderá ser convidado a ocupar a vaga em outro curso da mesma unidade escolar, caso haja vaga remanescente dentro do limite de vagas e respeitada a ordem de classificáveis.

## **8. DOS CRITÉRIOS DE DESEMPATE**

8.1 Havendo empate, serão utilizados os critérios abaixo listados para fins de classificação, na seguinte ordem:

- a. Comprovadamente maior idade;
- b. Maior média na disciplina de Língua Portuguesa;
- c. Mantida a situação de empate, será priorizado(a) estudante que tiver maior média na disciplina de Matemática.

## **9. DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS**

- 9.1 Após a aplicação dos critérios de classificação e empate, a **ECIT** enviará o seu resultado preliminar à Gerência Regional de Educação (GRE) para que a mesma valide e envie à Gerência Executiva de Educação das Escolas Integrais Técnicas, solicitando a publicação do resultado.
  - 9.1.1 A Assessoria de Comunicação da SEE receberá o resultado preliminar da Gerência Executiva de Educação das Escolas Integrais Técnicas e publicará na página oficial da SEE, no endereço eletrônico: [e-Icitacoes/todos-editais](mailto:e-Icitacoes/todos-editais).
  - 9.1.2 Concomitante à divulgação oficial no site oficial da SEE, a escola deverá fazer ampla divulgação da lista de classificados e classificáveis em seus murais e redes sociais.
- 9.2 Após o prazo de recursos, a escola enviará o resultado final à Gerência Regional de Educação (GRE) para que a mesma valide e envie à Gerência Executiva de Educação das Escolas Integrais Técnicas, solicitando a publicação do resultado.
  - 9.2.1 A Assessoria de Comunicação da SEE receberá o resultado da Gerência Executiva de Educação das Escolas Integrais Técnicas e publicará na página oficial da SEE, no endereço eletrônico: <https://oaraiba.ob.aov.br/diretas/secretaria-da-educacao/todos-editais/todos-editais-e->

Licitacoes/todos-editais.

9.2.2 Concomitante à divulgação oficial no site oficial da SEE, a escola deverá fazer ampla divulgação do resultado final nos seus murais e redes sociais.

9.3 É responsabilidade dos pais/mães e responsáveis dos estudantes menores de idade e dos estudantes maiores acompanhar a divulgação dos resultados e comparecer à escola, conforme o prazo estabelecido para a confirmação da matrícula.

## **10. MATRÍCULA**

10.1 A matrícula será efetivada de forma presencial, na secretaria da ECIT, viabilizada pelo sistema SIAGE (via web), a partir do dia 03 de janeiro de 2024, no período e horário, estabelecidos conforme cronograma (ANEXO II) e efetivada mediante a entrega de toda a documentação exigida.

### **10.2 A matrícula para estudantes menores de 18 anos só poderá ser efetivada**

com a presença de um(uma) dos responsáveis pela(o) estudante.

### **10.3 Serão documentos obrigatórios para efetivação da matrícula:**

- a. Certidão de Nascimento/Casamento (cópia);
- b. Declaração de Transferência, para estudantes de outras escolas estaduais ou de outras redes de ensino (original);

#### **C. Histórico Escolar, para estudantes de outras escolas estaduais ou de outras**

redes de ensino (original);

#### **d. Comprovante de Residência (cópia);**

- e. Cartão de Vacinação (cópia);
- f. Registro Geral (RG) (cópia);**
- g. CPF (cópia);
- h. Cartão do Programa Bolsa Família, para beneficiários do programa (cópia);
- i. Laudo Médico para pessoa com deficiência física (cópia);
- j. Laudo Médico de restrição alimentar, caso o estudante possua restrição (cópia).**

10.4 Os documentos deverão ser apresentados no ato ou até 60 (sessenta) dias após o início do ano letivo, ficando a secretaria escolar incumbida de acompanhar a entrega da devida documentação, com exceção dos documentos listados nas letras "a", "b" e "c".

## **11. DA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS**

11.2 O prazo para interposição de recursos será de 2 (dois) dias consecutivos a partir da data e horário da publicação dos resultados pela escola, devendo a(o) interessada(o)

apresentar requerimento específico à Secretaria da Escola (disponível na mesma), assinado pela mãe/pai ou responsável legal, nesse prazo e no horário de 08h às 16h.

11.2.1 Para a interposição de recurso não cabe apresentação de documentos diferentes dos já apresentados no ato de inscrição.

11.3 Após análise dos recursos, o resultado final deverá ser enviado à Gerência Regional de Desenvolvimento da Educação (GRE) para validação e posterior envio à Gerência Executiva de Educação das Escolas Integrais Técnicas solicitando a publicação do resultado.

## 12. DO CRONOGRAMA

| <b>ATIVIDADES</b>  | <b>PERÍODO</b>                          |
|--|---|
| LANÇAMENTO DO EDITAL   | 01 de dezembro                          |
| PERÍODO DE INSCRIÇÃO DO ESTUDANTE  | 04 de dezembro até o dia 14 de dezembro |
| ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO DOS ESTUDANTES   | Até o dia 15 de dezembro                |
| ENVIO DO RESULTADO PRELIMINAR À GRE E PARA A GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS INTEGRAIS TÉCNICAS | Até o dia 19 de dezembro                |