

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

THIAGO LUIS CAVALCANTI CALABRIA

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA:
FLUXOS E INFLUÊNCIAS NAS REDES DE POLÍTICAS

JOÃO PESSOA

2025

THIAGO LUIS CAVALCANTI CALABRIA

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA:
FLUXOS E INFLUÊNCIAS NAS REDES DE POLÍTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), área de concentração Política Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

João Pessoa

2025

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

C141p Calabria, Thiago Luis Cavalcanti.

O programa de educação integral na Paraíba : fluxos e influências nas redes de políticas / Thiago Luis Cavalcanti Calabria. - João Pessoa, 2025.

311 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Educação em tempo integral. 3. Ciclo de políticas. 4. Organismos internacionais - educação. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.5(043)

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO DOUTORANDO THIAGO LUIS CAVALCANTI CALABRIA, E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

(X) APROVADA
 () INDETERMINADA
 () REPROVADA

<i>BANCA EXAMINADORA</i>		<i>ASSINATURA</i>
Ana Claudia da Silva Rodrigues		 Documento assinado digitalmente ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES Data: 25/08/2025 14:48:13-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira	UFPE	 Documento assinado digitalmente GUSTAVO GILSON SOUSA DE OLIVEIRA Data: 26/08/2025 17:16:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos	UFPE	 Documento assinado digitalmente THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS Data: 22/08/2025 14:54:39-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Franklin Kaic Dutra Pereira	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente FRANKLIN KAIC DUTRA PEREIRA Data: 22/08/2025 14:35:37-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Wilson Honorato Aragão	PPGE/UFPB	 Documento assinado digitalmente WILSON HONORATO ARAGAO Data: 26/08/2025 16:01:54-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

João Pessoa, 22 de agosto de 2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus colegas de trabalho, com quem divido a responsabilidade da docência nas escolas públicas da Paraíba. Ser professor da educação básica é um desafio raramente compreendido por quem não vive o dia a dia da escola pública. É um lugar de luta e resistência, mas que, infelizmente, também tem sido um espaço de adoecimento. A infraestrutura precária, o excesso de responsabilidades, as cobranças indevidas, o assédio e a retirada de direitos são elementos que marcam a educação pública e impactam diretamente nossa trajetória. E é na sala dos professores e das professoras que encontro um verdadeiro refúgio, um espaço de discussão e de aprendizado sobre a docência. Nesse espaço existe uma pluralidade de acontecimentos que por vezes são difíceis de serem compreendidos, mas que sem sombra de dúvida me permitiram continuar minha jornada de vinte anos de docência. Obrigado pelas discordâncias, concordâncias, raivas, alegrias, comida compartilhada e pelo sentimento de pertencimento a um grupo.

Como cantou Chico Science, “o homem coletivo sente a necessidade de lutar”. É por essa razão que hoje estou na direção do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP). Essa entidade sindical completa cinquenta anos de existência e, entre seus membros, há professores e funcionários que batalharam para que hoje tivéssemos um salário digno e um Plano de Cargo, Carreiras e Remunerações (PCCR). Foi esse PCCR, inclusive, que me permitiu, em determinado período, afastar-me da escola por meio de uma licença de capacitação para estudar e concluir meu doutorado. Diante desse histórico de luta e conquistas para os trabalhadores e trabalhadoras da educação, presto meu sincero reconhecimento e gratidão. Sem o SINTEP, todo esse trabalho e essas vitórias não seriam possíveis.

Agradeço também a Filipe Mendes e Philipe Pereira por ouvirem minhas aflições, reclamações e angústias, e por dividirem comigo tantos momentos de felicidade. Considero ambos parte da família que escolhi ter. Sou eternamente grato pela parceria na produção de artigos e trabalhos em eventos acadêmicos e, principalmente, pela revisão desta tese.

Expresso também minha gratidão ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da UFPB, responsável pela minha formação no campo das políticas educacionais. Obrigado pelas leituras dos artigos, pelas discussões e pelo apoio nesta longa jornada do doutorado.

Gostaria de expressar minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, um importante espaço de produção de conhecimento, e a todos os professores e

professoras que me acompanharam ao longo do doutorado. Agradeço também aos funcionários e funcionárias da secretaria da pós-graduação pelo atendimento e prontidão em nossas solicitações como discentes. Estendo minha gratidão ao professor Eduardo Jorge por ter sido um excelente orientador de estágio supervisionado. Sua solicitude e humanidade no trato com os estudantes são características que me inspiram a seguir na docência.

Registro e torno pública minha admiração, respeito e gratidão a Ana Cláudia da Silva Rodrigues. Ela foi minha professora, orientadora e parceira na produção de artigos. Sem suas contribuições e apoio, eu não teria conseguido concluir este trabalho. Muito obrigado por respeitar minha autonomia, por garantir minha liberdade de escolha e por ser capaz de diminuir minhas inseguranças.

Por último, gostaria de agradecer à minha companheira de vida, a professora Liliane Chagas. Somos colegas de trabalho, companheiros de sindicato e estudantes do mesmo programa de pós-graduação. Tivemos a mesma orientadora, produzimos e publicamos artigos, e juntos cuidamos de Laís. Tudo que é valioso em minha vida existe em comunhão com você. Sou feliz justamente por isso, pela nossa partilha.

RESUMO

O Programa de Educação Integral da Paraíba apresenta um modelo de escola pública com desenho curricular, estrutura física, modelo de gestão interno e externo, instrumentos de fiscalização e controle, regime de trabalho e objetivos pedagógicos próprios. Esse modelo foi criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a partir do financiamento e da influência de empresas e organismos internacionais, o que indica a presença de interesses privados orientados por uma racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Diante deste contexto, elegemos como objeto de estudo a política de educação integral e em tempo integral ofertada pelas escolas públicas de ensino médio. Com o intuito de aprofundar as discussões e melhor compreender nosso objeto, apresentamos a seguinte pergunta como problema de pesquisa: como a política de educação em tempo integral direcionada ao ensino médio foi traduzida e interpretada do contexto global para o local através da atuação de atores privados no estado da Paraíba? A presente tese adota como objetivo geral analisar a trajetória do Programa de Educação Integral na rede pública estadual da Paraíba para o ensino médio. 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). Os resultados revelam que a política de educação integral em tempo integral é articulada como um significante vazio, sustentado por uma crítica à escola tradicional, mas hegemonizado por uma racionalidade neoliberal manifestando-se na reconfiguração do papel do Estado, na centralidade da responsabilização individual e na inserção de atores privados na formulação e gestão de políticas públicas. A mobilidade da política de educação em tempo integral, originada em Pernambuco, ocorre por meio de redes políticas compostas por organismos internacionais, empresários, gestores públicos e fundações privadas, evidenciando uma circulação transnacional de ideias, sujeitos e dispositivos.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação em tempo integral; organismos internacionais; ciclo de políticas.

ABSTRACT

The Paraíba Full-Time Education Program presents a public school model with its own curriculum design, physical structure, internal and external management model, inspection and control instruments, work regime, and pedagogical objectives. This model was created by *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* (ICE), with funding and influence from companies and international organizations, which indicates the presence of private interests guided by a neoliberal rationality (Dardot; Laval, 2016). In this context, we chose the full-time and extended-day education policy offered by public high schools as our object of study. In order to deepen the discussions and better understand our object, we present the following question as our research problem: how was the full-time education policy directed at high school translated and interpreted from the global to the local context through the action of private actors in the state of Paraíba? This thesis aims to analyze the trajectory of the Full-Time Education Program in Paraíba's state public school system for high school. The research uses the Policy Cycle Approach (Bowe; Ball; Gold, 1992) and the Theory of Policy Enactment (Ball; Maguire; Braun, 2021) as its theoretical-methodological framework, combined with Discourse Theory (Laclau; Mouffe, 2015). The results reveal that the full-time education policy is articulated as an empty signifier, supported by a critique of the traditional school, but hegemonized by a neoliberal rationality manifesting itself in the reconfiguration of the State's role, the centrality of individual accountability, and the insertion of private actors in the formulation and management of public policies. The mobility of the full-time education policy, originating in Pernambuco, occurs through political networks composed of international organizations, businesspeople, public managers, and private foundations, evidencing a transnational circulation of ideas, subjects, and devices.

Keywords: educational policies; full-time education; international organizations; policy cycle.

RESUMEN

El Programa de Educación Integral de Paraíba presenta un modelo de escuela pública con un diseño curricular, estructura física, modelo de gestión interno y externo, instrumentos de fiscalización y control, régimen de trabajo y objetivos pedagógicos propios. Este modelo fue creado por el ICE, a partir de la financiación y la influencia de empresas y organismos internacionales, lo que indica la presencia de intereses privados orientados por una racionalidad neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Ante este contexto, elegimos como objeto de estudio la política de educación integral y de tiempo completo ofrecida por las escuelas públicas de enseñanza media. Con el fin de profundizar en las discusiones y comprender mejor nuestro objeto, presentamos la siguiente pregunta como problema de investigación: ¿Cómo la política de educación de tiempo completo dirigida a la enseñanza media fue traducida e interpretada del contexto global al local a través de la actuación de actores privados en el estado de Paraíba? La presente tesis adopta como objetivo general analizar la trayectoria del Programa de Educación Integral en la red pública estatal de Paraíba para la enseñanza media. La investigación utiliza como marco teórico-metodológico el Enfoque del Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) (Bowe; Ball; Gold, 1992) y la Teoría de la Implementación de Políticas (*Theory of Policy Enactment*) (Ball; Maguire; Braun, 2021), combinadas con la Teoría del Discurso (Laclau; Mouffe, 2015). Los resultados revelan que la política de educación integral de tiempo completo se articula como un signifiicante vacío, sostenido por una crítica a la escuela tradicional, pero hegemonizado por una racionalidad neoliberal que se manifiesta en la reconfiguración del papel del Estado, en la centralidad de la responsabilización individual y en la inserción de actores privados en la formulación y gestión de políticas públicas. La movilidad de la política de educación de tiempo completo, originada en Pernambuco, ocurre a través de redes políticas compuestas por organismos internacionales, empresarios, gestores públicos y fundaciones privadas, evidenciando una circulación transnacional de ideas, sujetos y dispositivos.

Palabras clave: políticas educativas; educación de tiempo completo; organismos internacionales; ciclo de políticas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de influências e fluxos da política de educação integral da Paraíba	108
Figura 2 – Linha do tempo do Banco Mundial.....	112
Figura 3 – Logo do PROCENTRO	184
Figura 4 – Logo do Programa de Educação Integral de Pernambuco	210
Figura 5 – Mapa de Atuação do ICE (2024)	213
Figura 6 – Rede Política do ICE – Entidades I.....	217
Figura 7 – Rede política do ICE: sujeitos.....	219
Figura 8 – Contracheque Professor da Rede Pública Estadual da Paraíba em RDDI em 2018	244
Figura 9 – O modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha.....	248
Figura 10 – Sobre a ampliação da jornada	252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tabulação dos trabalhos identificados	61
Quadro 2 –	Percurso das reformas do ensino médio	170
Quadro 3 –	Requerimentos apresentados pelo deputado Raul Henry na CEENSI	172
Quadro 4 –	Comparativo entre “considerandos” do Programa de Educação Integral e do Programa de Educação Cidadã Integral	260
Quadro 5 –	Comparativo da jornada de trabalho e remuneração entre o Programa de Educação Integral e o Programa de Educação Cidadã Integral	264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos de ETI no Brasil (2014–2023).....	164
Gráfico 2 – Evolução do IDEB do ensino médio na rede pública da Paraíba	231
Gráfico 3 – Evolução da nota do SAEB do ensino médio da rede pública estadual	232

LISTA DE SIGLAS

AID	Agência Internacional de Fomento
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BERA	Associação Britânica de Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIP	Centro de Excelência e Inovação em Políticas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFI	Corporação Financeira Internacional
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
EBAPE	Escola de Administração Pública e de Empresas
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIS	Escola Cidadã Integral Socioeducativa
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
ECOS	Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais
EDI	<i>Economic Development Institute</i>
EEPE	Epistemologias da Política Educativa
EITI	Educação integral e(m) tempo integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPPC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologias
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICSID	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFC	<i>International Finance Corporation</i>
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova gestão pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE/PB	Plano Estadual de Educação da Paraíba
PIB	Produto interno bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RDDI	Regime de Dedicação Docente Integral
RSC	Responsabilidade Social Corporativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio.
SESI	Serviço Social da Indústria.
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINEPE-PE	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco

SINPRO-PE	Sindicato dos Professores do Estado de Pernambuco
SINTEP/PB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Paraíba
STEAM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
TD	Teoria do Discurso
TDICs	Tecnologias digitais da informação e comunicação
TGE	Tecnologia de Gestão Educativa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Epistemologia.....	32
2	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?	58
2.1	A política de educação em tempo integral nas escolas públicas de ensino médio.....	58
2.2	O Programa de Educação em Tempo Integral no estado da Paraíba	67
3	FERRAMENTAS PARA A ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL.....	78
3.1	A rede global e a mobilidade da política.....	78
3.2	A racionalidade neoliberal	85
3.3	Atores privados e a relação com o Estado	93
4	DO GLOBAL PARA O NACIONAL: OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	107
4.1	O Banco Mundial e a origem do discurso sobre a educação integral e em tempo integral	110
4.2	A concepção de educação integral e de tempo integral nos relatórios avaliativos produzidos pelo Banco Mundial sobre o sistema educacional brasileiro	131
5	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS	143
5.1	Os diferentes sentidos e tempos da educação integral.....	145
5.1.1	<i>A constituição do discurso sobre a educação integral e tempo integral.....</i>	<i>146</i>
5.1.2	<i>No contexto da redemocratização</i>	<i>152</i>

5.2	O ensino médio e a política de EITI	166
6	O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	184
6.1	O acaso, o caso e a causa	186
6.2	O PROCENTRO e a escola <i>charter</i> : a origem do modelo pernambucano de educação em tempo integral	190
6.3	O Programa de Educação Integral: consolidação do modelo pernambucano e sua expansão.....	210
7	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA	222
7.1	O contexto de influência e de produção do texto da Política De Educação Integral e em tempo integral na Paraíba.....	224
7.2	A concepção pedagógica do modelo do ICE.....	233
7.3	Ampliação da jornada escolar e Pedagogia da presença: referência ou estratégia precarização?	243
7.4	A recontextualização do Programa de Educação Integral	253
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
	REFERÊNCIAS.....	280

1 INTRODUÇÃO

Apresento a seguinte introdução com o propósito de estabelecer conexões entre o lugar no mundo onde estou e o lugar onde você, leitor ou leitora, se encontra. Quando menciono “lugar”, não estou me referindo apenas a uma localização geográfica, mas sim a um instante e a uma dimensão que coexistem. A escrita tem a vantagem da durabilidade para além de nossas vidas e pode transcender as limitações de nossas jornadas pessoais. Por isso, nas próximas páginas narrarei a minha trajetória como professor e os motivos que me levaram a escolher o objeto desta tese.

Em 2005, ingressei no curso de licenciatura em História na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante a graduação entrei em contato com outra realidade de ensino, tanto em relação ao funcionamento da instituição quanto ao público que a frequentava. Tendo estudado como aluno bolsista de uma escola confessional voltada à classe média, durante a educação básica, tive acesso a uma educação tradicional análoga ao que Paulo Freire considera como bancária. Disciplina, hierarquia, ausência de diálogo e, claro, um forte processo de evangelização foram características marcantes nessa trajetória. Contudo, durante a educação básica, desenvolvi interesse pelas disciplinas de história e geografia. Tive bons professores e professoras de geografia, porém os professores de história sempre se destacaram. Aos poucos, no decorrer do ensino médio, tomei conhecimento de que gostava de história e que, por isso, deveria aprofundar meus estudos na universidade. A docência surgiu como uma escolha natural diante das oportunidades da graduação em história.

Assim, ao iniciar minha graduação, passei por um processo de estranhamento da realidade. Acredito que essa oportunidade foi fundamental na minha formação profissional e como cidadão, pois pude entender a importância de uma educação pública, laica e de qualidade. Foi na universidade que convivi com pessoas de diferentes origens, pude acompanhar as reuniões de departamento, participei de assembleias estudantis, vivenciei períodos de greve, acompanhei palestras com temas variados e, com isso, percebi que o mundo era muito maior do que minha antiga escola particular.

Todos esses eventos contribuíram para que eu pudesse compreender os princípios democráticos que são inerentes ao funcionamento dos órgãos públicos, algo que não é comum em instituições privadas. Foi durante a graduação que decidi ser professor da rede pública, pois creio que a docência, em sua integralidade, dificilmente é vivenciada em instituições nas quais nós, professores, apenas ministramos aulas.

Em 2015, fui aprovado na seleção de mestrado em Educação na UFPE, na linha de formação de professores. Dois motivos me levaram a retornar à universidade. O primeiro foi a necessidade de aprofundar meu entendimento sobre a docência e sobre a educação como fenômeno social. O segundo foi a necessidade de pontuar, na prova de títulos, em concursos e em seleções simplificadas para professores da rede pública. Após a fase inicial da carreira docente, na qual a sobrevivência e a descoberta são centrais, como aponta Huberman (2000), notei que reproduzia, com certa frequência, discursos e práticas de professores que admirava. Senti, dessa forma, a necessidade de estudar mais sobre a formação da minha identidade docente e sobre quais fatores influenciavam essa formação. Foi por meio desse questionamento que compreendi o papel da formação inicial e continuada.

Na condição de estudante de pós-graduação, tive a oportunidade de investigar a política de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Nesse processo, analisei as relações entre o Estado e as empresas e fundações filantrópicas que ofertavam soluções privadas para questões públicas referentes às ações formativas de inclusão digital para docentes. Instituto Ayrton Senna, Mind Lab, Fundação Philips e Instituto Qualidade no Ensino (IQE) desenvolveram projetos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado Pernambuco e, através da pesquisa que realizei, pude perceber a discrepância entre os tipos de formação ofertadas. O produto da nossa pesquisa foi a dissertação “Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco: entre a inclusão digital e garantia do bom desempenho” (Calabria, 2017).

A pesquisa evidenciou que a natureza jurídica das instituições (pública/privada) tem um impacto significativo no processo de planejamento e implementação de programas educacionais. Com base na análise dos dados, observamos que as instituições privadas tendem a enfatizar uma abordagem formativa orientada pelas lógicas instrumentais e da *performance*, em que os exames padronizados desempenham um papel central. Em contrapartida, as instituições públicas demonstram uma maior afinidade com uma abordagem crítica da formação, em que a inclusão digital se torna o elemento estrutural das iniciativas. Através desse modelo de formação, que adota uma perspectiva crítica, identificamos uma nova integração dos diversos conhecimentos em jogo na prática docente, seguindo as ideias propostas por Tardif (2002).

Minha trajetória profissional, por sua vez, iniciou-se em 2006, na condição de estagiário regente da rede pública municipal da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR). Foram dois anos assumindo a função de professor, mas recebendo e sendo tratado como estagiário. Durante esse tempo, fui um observador de momentos importantes, tais como eleição para gestor, elaboração

de projeto político-pedagógico, reunião com as famílias e participação em algumas formações continuadas, pois não tinha os mesmos direitos nem as mesmas oportunidades dos meus colegas professores e professoras. Por meio desses eventos, tive a chance de viver aquilo que li, no decorrer da minha graduação em licenciatura em história, sobre os vínculos empregatícios precários, sobre o ambiente de trabalho insalubre e sobre a ação do Estado como garantidor do direito à educação. Após essa experiência na rede pública, trabalhei em organizações não governamentais (ONGs), escolas particulares, faculdades; contudo, esse primeiro momento foi fundamental para a construção da minha identidade docente.

Após um período de quatro anos afastado da universidade, resolvi retornar e aprofundar meus estudos sobre políticas educacionais. Movido por esse interesse, ingressei no GEPPC, vinculado à UFPB. A partir dos encontros para estudos e do compartilhamento de pesquisas, fui aos poucos entrando em contato com um novo referencial teórico. Aos poucos fui abrindo espaço para autores e autoras vinculados ao pós-estruturalismo, tive a oportunidade de ler e discutir artigos científicos, acompanhei as apresentações das pesquisas em andamento que eram vinculadas ao grupo e pude participar também do corpo editorial da Revista “Espaço do Currículo”. Considero que a participação no GEPPC foi fundamental para meu retorno à academia. Meu afastamento da universidade por conta do trabalho foi, ao meu ver, um reflexo da estrutura de funcionamento que separa a universidade dos professores que estão em sala de aula.

Ao passar no concurso para professor da rede pública do estado da Paraíba, logo no primeiro mês, fiz minha associação ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB). Novamente comecei participando como base do sindicato e aos poucos fui conhecendo o funcionamento de outro sindicato. Dessa vez, após ter acumulado a experiência em outro sindicato, resolvi participar e fazer intervenções nas assembleias. Com isso, fui me aproximando da direção do sindicato e, após quatro anos de participação, fui convidado a compor chapa para integrar a direção da instituição.

Enquanto membro da direção do sindicato tive a oportunidade de atuar nas negociações com o governo, em mobilizações e na produção de material de orientação para a categoria. Essa experiência foi fundamental para compreender o papel dos sindicatos, enquanto grupo de interesse, no contexto de influência (Bowe; Ball; Gold, 1992) da política de educação integral e em tempo integral.

Por trabalhar em uma escola em tempo integral submetida a um modelo desenhado por uma fundação filantrópica e por ter pesquisado, em outro momento, uma relação nos mesmos

termos, e pela experiência acumulado enquanto dirigente de uma entidade de classe acredito que esta tese é produto minhas reflexões como professor, pesquisador e sindicalista.

A partir dessas experiências, entrei em contato novamente com sujeitos, documentos e formações continuadas vinculados ao Itaú BBA, ao Instituto Natura, ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ao Instituto Sonho Grande, à Fundação Lemann e ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB). Apesar da mudança de estado, notei que as fundações filantrópicas continuam ocupando um espaço relevante na elaboração e na execução de políticas na educação pública. Por meio dessas formações, em sua maioria voltadas para a apresentação do modelo das escolas cidadãs, aprendi sobre seu funcionamento, seus princípios, valores, objetivos, currículo, normativas e, ainda, sobre os instrumentos de controle de qualidade do que era ofertado. Entre os anos de 2018 a 2021, atuei como coordenador de área de humanas na escola integral na qual estou lotado, ficando responsável por mediar momentos de formação sobre o modelo das escolas integrais e por revisar todos os documentos (provas, programas de ação, programas estratégicos, ementas de disciplinas eletivas) produzidos pelos meus colegas de área. Através dessa atribuição profissional, tive que me familiarizar com os instrumentos burocráticos de controle do trabalho docente, assim como analisar o material de estudo oferecido pelo ICE, chamado “Cadernos de Formação”, para organizar as formações.

A leitura e a posterior discussão com meus colegas de área sobre o documento despertou-me o interesse por investigar as bases teóricas do modelo, assim como os interesses e a própria atuação das fundações filantrópicas, que contribuíram diretamente ou indiretamente para elaboração e expansão do modelo na Paraíba e no Brasil.

A respeito do meu objeto de estudo, compreendo que as políticas públicas educacionais, voltadas para a educação básica, passaram por um momento de intensas mudanças nas últimas décadas. Ao analisarmos o ensino médio, por exemplo, citamos o Programa Mais Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, a Reforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral e, por último, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Seguindo o fluxo dessas mudanças, a Paraíba criou, por meio de decreto, o Programa de Educação Integral – formado pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) – e atualmente avança na produção e efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e na formulação e efetivação do Novo Ensino Médio (João [...], 2019).

O Programa de Educação Integral, na Paraíba, surgiu como mais uma proposta de escola em tempo integral desenvolvida em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)¹. O grupo de empresários responsáveis pela criação dessa proposta e pela sua inserção em 23 unidades federativas (ICE, 2024) conta com o apoio técnico e estratégico do Instituto Natural, do Instituto Sonho Grande, do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e do *Science, Technology, Engineering and Mathematics – Brasil (STEAM)*. Dentre os investidores desse projeto, identificamos Itaú BBA, Fiat, Jeep, Trevo Tecnologia Social e EMS. Salientamos que dezenas de outras empresas, nacionais e multinacionais, financiam os parceiros técnicos e estratégicos do ICE; logo, indiretamente, também fazem parte do projeto (ICE, 2024).

As ECIs, quer sejam propedêuticas, técnicas ou socioeducativas (Paraíba, 2017), apresentam-se como um novo modelo de escola pública, com desenho curricular, estrutura física, modelo de gestão interno e externo, instrumentos de fiscalização e controle, regime de trabalho e objetivos pedagógicos próprios. Todos que fazem parte da escola cidadã, com exceção dos funcionários administrativos e de apoio², passam por uma formação sobre o modelo, ofertada pela SEE e com a tutela direta do ICE. Por sua vez, o instituto Itaú BBA tem vínculos mais estreitos com as escolas técnicas, atuando na “implantação das práticas inovadoras nas ECITs” (Souza, 2019).

As reformas, apresentadas diversas vezes como soluções para problemas antigos, como evasão, desinteresse, baixa qualidade, são traduzidas em políticas públicas elaboradas por diferentes atores em diferentes arenas e encontram um ponto de convergência no amplo questionamento da capacidade do Estado em garantir o direito à educação. O processo de monitoramento e avaliação das capacidades do Estado é algo desejável em regimes democráticos e concretiza-se a partir de mecanismos de controle diversos, tais como gestão democrática, transparência na prestação de contas, avaliação externa e interna e responsabilização. Inserido nesses instrumentos de controle da gestão pública, temos aquilo que se denomina de *accountability*.

Brooke (2006) define *accountability* como um processo que envolve a prestação de contas pelos atores envolvidos na educação, desde os gestores e administradores até os professores e alunos, com base em critérios de qualidade e efetividade. O autor argumenta que,

¹ Conforme o próprio *site*, “[o] Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (ICE, 2020).

² A responsabilidade de oferta da formação para os demais funcionários é uma obrigação das unidades escolares.

para que a *accountability* seja efetiva, é necessário desenvolver mecanismos de avaliação e monitoramento que permitam avaliar o desempenho dos diferentes atores e identificar pontos de melhoria na gestão e na qualidade do ensino.

Apesar de ser algo que deveria fortalecer a democracia, ao aprimorar os processos de gestão pública, e com isso garantir os direitos dos cidadãos, o que tivemos no Brasil foram experiências parcelares de *accountability*, nas quais o pilar da responsabilização teve mais destaque, como afirma Afonso (2018). Devemos levar em consideração que a articulação dos três pilares depende de contexto social e de disputas por projetos de sociedade. A política de avaliação em larga escala, por exemplo, tornou-se um dos elementos centrais na discussão da qualidade da educação pública. Rostirola (2021) argumenta que políticas públicas de avaliação, direcionadas ao campo educacional, ganharam força no decorrer da década de 1990 com o avanço do neoliberalismo. Em diversos países foram executadas reformas que visavam regular e controlar a educação pública. A autora indica como exemplo a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil, que se caracterizou como um processo de avaliação *estandardizado* ou *em larga escala*.

Libâneo (2016) sugere que as políticas educacionais aplicadas às escolas, nas últimas décadas, têm sofrido influência direta de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa arquitetura global de relações políticas apresenta indícios de uma nova forma de relação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil (Ball, 2014). Essa arquitetura global, que pode ser compreendida por meio das redes de políticas (Ball, 2021), demanda um olhar específico sobre sua estrutura e principalmente sobre as interações e mobilidades dentro dela. Por isso, é fundamental perguntar como e por onde essas políticas se movimentam.

Compreendemos que esse processo de internacionalização de políticas públicas e do seu fluxo em direção à periferia do capitalismo, protagonizado por agências nacionais e internacionais, se traduz em novos formatos de sistemas e instituições de ensino, em novos currículos, em novas formas de gestão pedagógica, em novas formas de governança e no estabelecimento de objetivos/metapas para fins de cobrança e padronização. O fio condutor dessas políticas é a modernização do Estado, algo que se justifica, supostamente, pelo baixo desempenho apresentado nas avaliações externas. É por meio desse diagnóstico, elaborado pelo mercado, que se apresentam soluções privadas para questões públicas.

Carvalho e Rodrigues (2019) evidenciam que a atuação em rede do ICE, algo que se movimenta do global para o local, se materializa no chão da escola a partir da reprodução de discursos, de orientações e de diretrizes elaboradas pelas agências multilaterais. Rodrigues e Honorato (2020), por sua vez, argumentam que o ICE e seus respectivos investidores e parceiros enxergam na educação uma oportunidade de negócios e principalmente um meio de formar, de maneira precoce, uma mão de obra mais adequada às demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

O grau de inserção das fundações filantrópicas no processo de desenvolvimento das políticas públicas educacionais é algo relevante, pois dá indícios de disseminação de ideais conservadores, de uma agenda política neoliberal e de mais uma oportunidade de negócios para empresas (Laval, 2004).

A criação do conceito de “público não estatal” e a ampliação da atuação da iniciativa privada em serviços antes exclusivos do Estado, algo decorrente do Programa de Modernização do Poder Executivo Federal de 1998 e de sua tradução na Emenda Constitucional nº 19, promoveram um processo de mercantilização e de privatização da educação e do ensino, como aponta Arelaro (2007). A autora evidencia que esse marco legal trouxe repercussões para o modelo de gestão educacional nos municípios e nos estados, ao permitir que novos administradores, com vínculos diretos ou indiretos com a iniciativa privada, modifiquem os aspectos gerenciais, orçamentários e de processo na gestão pública.

Nos últimos anos, estamos vivenciando uma expansão da atuação das empresas e da filantropia na prestação de serviços educacionais e na própria produção de políticas. Dessa forma, “a política educacional está sendo feita em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e associações” (Ball, 2014, p. 27). Portanto, é necessário identificar essas arenas de atuação e mapear as redes políticas formadas pelos sujeitos que atuam nos limites entre o público e o privado.

Jeffrey e D’avila (2019) apontam que 25 Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), no ano de 2017, atuavam fornecendo algum tipo de atendimento referente à educação integral nos estados brasileiros. As autoras também apontam que 43,5% desses atendimentos se situavam no Nordeste. Atualmente, na Paraíba, temos a atuação do Instituto Itaú BBA, do Instituto Sonho Grande, do Instituto Natura e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Governo [...], 2016), que são “parceiros” no Projeto de Escola Cidadã. Em 2020, a Paraíba tinha 229, de um total de 654 escolas, que estão submetidas ao modelo, assegurando a matrícula de, aproximadamente, 47 mil alunos (João [...], 2019). Por sua vez, o Plano Estadual de Educação da Paraíba 2015–2025 (PEE/PB) estabelece como meta que 50%

das escolas públicas ofereçam educação em tempo integral. Diante do exposto, justifica-se a necessidade de analisar a trajetória e os atores que participam da elaboração e tradução das políticas públicas educacionais, voltadas à educação em tempo integral, no estado da Paraíba.

O Programa de Educação Integral na Paraíba tem sido objeto de estudo de autores e autoras como Rodrigues (2019), Honorato, Albino e Rodrigues (2019) e Carvalho e Rodrigues (2019). As autoras indicam que a parceria com as fundações filantrópicas, particularmente o ICE, que tem sede em Pernambuco e atua em outros estados no Nordeste, possibilitou a inserção de traços neoliberais e neoconservadores no modelo gestão e alterou a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Os trabalhos também identificaram a existência de uma rede ampla de atuação, com atores diferentes, que disseminam valores e concepções próprias da esfera privada, por meio das parcerias público-privadas.

Salientamos que nos trabalhos supracitados existem sugestões de caminhos para uma análise da relação entre as diferentes arenas (global, nacional, local) na trajetória da política pública em tela. Diante do exposto, surge a necessidade de analisar, através da trajetória da política, as dinâmicas entre os diferentes atores e as arenas. Ball (2014) indica que a compreensão desse fenômeno demanda uma investigação sobre as interações e os fluxos dentro da rede. Nesse sentido, justificamos a pesquisa com base nos caminhos apresentados pelos autores supracitados e, principalmente, pela necessidade de compreender as consequências desse modelo de elaboração de política para o contexto da rede pública estadual da Paraíba.

Portanto, elegemos como objeto de estudo a política de educação em tempo integral ofertada pelas escolas públicas de ensino médio. Com o intuito de aprofundar as discussões, e através delas melhor compreender nosso objeto, analisamos a política desenvolvida no estado da Paraíba entre os anos 2016 a 2022. Elegemos o estado em questão, pois tem a 2ª maior proporção³ de alunos matriculados em escolas em tempo integral no Brasil.

Diante do contexto apresentado e dos questionamentos elaborados, apresentamos como problema de pesquisa a seguinte pergunta síntese: Como a política de educação em tempo integral direcionada ao ensino médio foi traduzida e interpretada do contexto global para o local através da atuação de atores privados no estado da Paraíba?

As tendências contemporâneas de reforma do Estado, as novas formas de governança e a atuação de entidades privadas no setor educacional apresentam-se como campo de interesse do nosso trabalho. Os aspectos citados e suas consequências para as subjetividades dos sujeitos submetidos à política de educação em tempo integral na Paraíba indicam a presença de

³ Censo Escolar (INEP, 2021).

interesses privados, orientados por uma racionalidade neoliberal, que ainda estão em disputa na rede de política. A emergência de sentidos, atrelados a diferentes processos de privatização, evidenciam uma nova configuração do Estado e uma nova forma de fazer política no campo educacional.

Logo, rastrear a política, identificando o fluxo de ideias que a sustentam e os atores que compõem a rede política pode evidenciar o seu funcionamento. A dinâmica relacional entre os diferentes atores que compõem a rede de política e os novos locais de produção configura-se como uma estratégia de privatização do Estado baseada no suposto diagnóstico de sua incapacidade de ofertar educação de qualidade. Apesar de a estratégia de apresentação e a delimitação do problema, pelos atores privados, serem antigos, as soluções apresentadas, a partir da ampliação do tempo de permanência dos estudantes e dos professores nas escolas, surge como algo novo.

Nossa tese tem por objetivo geral analisar a trajetória do Programa de Educação Integral na rede pública estadual da Paraíba para o ensino médio. Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender os sentidos atribuídos à educação integral e em tempo integral nas políticas educacionais, a partir de sua constituição discursiva e das influências de organismos internacionais nas redes políticas;
- b) Analisar a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como articulador na elaboração e difusão do modelo pernambucano de educação em tempo integral;
- c) Investigar os princípios pedagógicos que estruturam o Programa de Educação Integral na Paraíba, com ênfase na Pedagogia da Presença e no componente Projeto de Vida, considerando seus efeitos sobre a formação dos sujeitos e sobre o trabalho docente na rede pública estadual da Paraíba

Com o intuito de estabelecer um caminho de pesquisa e de organizar o processo de análise, selecionamos o texto da Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018 (Paraíba, 2018), que criou o Programa de Educação Integral e instituiu o Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI). O documento, de autoria do poder executivo estadual, na sua exposição de motivos, apresenta como marcos legais: o Plano de Gestão da Paraíba Faz Educação, o Plano de Metas 2016–2018 da Secretaria de Estado da Educação, o Plano Nacional da Educação e a Lei de federal nº 13.1415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

As referências, além de anunciar a expansão das matrículas em tempo integral para o ensino médio, também estabelecem diretrizes e condições para o apoio técnico e financeiro para subsidiar a política em questão.

A respeito do Programa de Educação Integral, o documento apresenta quais são os objetivos e os elementos constituintes do modelo, criado pelo ICE, adotado pelas escolas em tempo integral na Paraíba. Com intuito de acompanhar a trajetória do programa, desde sua gênese na arena global até sua aprovação pela assembleia legislativa do estado da Paraíba na arena local, iremos adotar como fio condutor da análise a concepção de educação adotada pelo modelo e a proposta de ampliação do tempo de permanência de professores e estudantes.

Cavaliere (2007), ao tratar sobre o processo de ampliação do tempo diário de permanência nas escolas, apresenta três formas de justificar e compreender essa alteração. A primeira diz respeito ao aumento do tempo como estratégia para alcançar melhores resultados pela simples exposição às práticas e rotinas escolares. A segunda orienta-se na perspectiva de adaptação às novas condições de vida urbanas, o que possui relação com a jornada de trabalho. E a última relaciona-se com uma mudança também na concepção de educação escolar e suas consequências para a trajetória da vida e da formação dos indivíduos.

O modelo proposto pelo ICE dialoga com a terceira proposta, pois tanto a Medida Provisória (MP) nº 267 quanto a posterior Lei nº 11.100/2018 apresentam concepções próprias de escola e sujeito, bem como as devidas justificativas para a apresentação do modelo e sua efetivação a partir da ampliação do tempo de permanência. A educação integral e a educação em tempo integral, geralmente tratadas como sinônimos, são elementos constitutivos do programa em questão. Portanto, utilizaremos o termo política de educação integral e em tempo integral (EITI), elaborado por Cavaliere e Coelho (2002), para caracterizar o referido programa. Autores como Moll (2012), Gadotti (2009), Guará (2006) também serão mobilizados para subsidiar nossa discussão sobre nosso objeto de estudo.

Inicialmente destacamos que o objetivo das escolas submetidas ao modelo criado pelo ICE e adotado pelo Programa de Educação Integral, que consta na exposição de motivos presente na MP nº 267, é “[...] formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes, fomentando o protagonismo juvenil e desenvolvendo a conscientização dos estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional.” (Paraíba, 2017, p. 4).

Contudo, destacamos que, no mesmo documento, nas páginas posteriores, no Art 3º constam os seguintes objetivos:

- I - Formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;

- II - Desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III - Desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV - Conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;
- V - Proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
- VI - Prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
- VII - Ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB tanto no componente de fluxo quanto o de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;
- VIII - Aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida. (Paraíba, 2017, p. 9).

O documento também estabelece que a Pedagogia da Presença é o princípio constitutivo das ECIs e que a permanência dos professores no ambiente escolar, através da ampliação da jornada de trabalho, é algo de fundamental importância para a vivência do modelo. A Pedagogia da Presença é uma teoria oriunda do livro “Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro”, escrito por Antônio Carlos Gomes. A teoria é apresentada por Costa (1997) como uma adaptação, levando em consideração a realidade brasileira, de duas obras. A primeira, de autoria de Pierre Voirin, chama-se “*De l'imprévision dans les rapports de droit privé*” (Voirin, 1922), e a segunda, de autoria de Robert R. Carkhuff, intitula-se “O relacionamento de ajuda para pais, professores, psicólogos” (Carkhuff, 1973). O trabalho de Costa (1997), inicialmente, é pensado para jovens que estão em privação de liberdade. Contudo, o ICE, adota o livro em questão como princípio pedagógico para o modelo.

Por sua vez, o RDDI é um instrumento normativo que estrutura o tempo de permanência dos professores na escola. Esse regime de trabalho estabelece que os docentes devem cumprir, na escola na qual estão lotados, uma jornada semanal de 40 horas. Destas, 28 horas devem ser de regência e as outras 12 horas, de estudo, planejamento e atendimento (EPA). A respeito do tempo de permanência dos estudantes, a Medida Provisória (MP) nº 267 estabelece que a jornada escolar integral é composta por nove aulas diárias de 50 minutos cada. O período das aulas inicia-se às 7:30 da manhã e encerra-se às 17:00 da tarde, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola é de nove horas e trinta minutos diários.

O documento apresenta uma associação direta entre a concepção de educação submetida à Pedagogia da Presença e o tempo de permanência dos docentes na escola. O tempo de permanência apresenta-se como uma forma de viabilizar os princípios presentes no modelo.

A jornada de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva dos profissionais estão relacionadas a um dos princípios do Modelo, que é a Pedagogia da Presença, materializada por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. A presença dos profissionais no ambiente escolar é de fundamental importância para Pedagogia da Presença, visando à relação entre quem educa e quem é educado, traduzindo a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo, assim, uma necessidade vital do processo de formação humana. (Paraíba, 2017, p. 5, grifo nosso).

Ainda sobre a concepção de educação, temos o projeto de vida. No texto da medida provisória, ele é caracterizado como “o coração do modelo” (Paraíba, 2017) e, no Caderno do ICE, ele é anunciado como a “centralidade do modelo” (ICE, 2019a, p. 13). Contudo, o projeto de vida também é um componente curricular presente nas escolas que adotam o modelo proposto pelo ICE. Entretanto, a MP nº 267 define de forma objetiva que o projeto de vida “[...] é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro” (Paraíba, 2017, p. 12). A MP define que o modelo pedagógico do Programa Educação Integral existe para apoiar o estudante na elaboração do seu projeto de vida.

Em um capítulo posterior, aprofundaremos a discussão sobre projeto de vida. Contudo, consideramos necessário adiantar que, como componente curricular do modelo de escola do Programa de Educação Integral, ele reúne um conjunto de aulas prescritivas direcionadas às turmas do primeiro e do segundo ano do ensino médio. Exclusivamente para as turmas do terceiro ano do ensino médio, o componente recebe outro nome: “Pós-Médio”. Em ambos os componentes, existe um foco na vida dos estudantes, quer seja sobre aspectos socioemocionais ou sobre planejamento profissional.

Calabria, Chagas e Rodrigues (2025) afirmam que o componente curricular se caracteriza como mais uma estratégia vinculada à perspectiva neoliberal, que subverte os propósitos educativos prescritos no texto constitucional ao elencar como objetivo de toda ação pedagógica da escola a elaboração e execução do projeto de vida dos estudantes. Nesse mesmo sentido, no que diz respeito ao Projeto de Vida, porém em uma discussão mais ampla sobre o ensino médio, no qual este é considerado um eixo central da Reforma do Novo Ensino Médio, Rodrigues, Costa e Rodrigues (2024) afirmam que sua inclusão promoveu a redução da carga horária dos componentes curriculares previstos pela BNCC, perpetuando as desigualdades que são características dessa etapa da educação do básica.

Por último, a MP nº 267 evidencia a indissociabilidade entre o modelo pedagógico e o modelo de gestão. Esta associação é apresentada como “[...] o organismo que torna possível transformar a visão e a missão de cada escola” (Paraíba, 2017, p. 6). A Tecnologia de Gestão

Educativa (TGE), que orienta o modelo de gestão das ECIs na Paraíba, é identificada por Rodrigues, Honorato e Chagas (2023) como um modelo construído por princípios liberais que enfraquecem a democracia pluralista e que fortalecem práticas de responsabilização dos sujeitos e de burocratização do trabalho docentes nas escolas submetidas ao modelo.

Logo, o modelo proposto pelo ICE, que é imbricado à TGE, constitui-se pelo Projeto de Vida e pela Pedagogia da Presença, sendo o tempo de permanência de professores e estudantes na escola um instrumento que viabiliza a vivência do modelo pedagógico que subjaz o Programa de Educação Integral. Diante do exposto, para delimitar o percurso da pesquisa, analisamos o Programa de Educação Integral a partir da concepção de educação presente no modelo, com ênfase na Pedagogia da Presença e no Projeto de Vida, e sua relação com a ampliação do tempo de permanência dos professores e estudantes.

Conforme mencionado, organizamos tese da seguinte forma. A primeira seção do trabalho corresponde à introdução, composta pela apresentação do autor, do problema de pesquisa, dos objetivos geral e específicos e pelo estado da arte sobre a política de educação em tempo integral e sobre o Programa de Educação em tempo integral na Paraíba. Esta seção encerra-se com a discussão epistemológica.

A segunda seção, intitulada “Ferramentas para análise da política de educação em tempo integral”, faz uma discussão a respeito das categorias e conceitos necessários à análise do nosso objeto de estudo. Os conceitos estão organizados a partir de uma estrutura discursiva que se estrutura a partir dos conceitos mais amplos e que aos poucos vão diminuindo o escopo, com o objetivo de tornar a escrita e a leitura da tese mais fluida. Apresentamos autores e autoras que estudam os conceitos de globalização, neoliberalismo, neoconservadorismo, privatização, gerencialismo, *think thanks* e nova filantropia. Os conceitos discutidos nessa seção servirão como ferramenta que nos permitirão identificar e caracterizar, nas seções posteriores, o fluxo transnacional de ideias na rede política.

Por sua vez, a terceira seção, “Do global para o nacional: os organismos internacionais e as políticas educacionais”, propõe-se a identificar e caracterizar a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais destinadas às escolas públicas que ofertam ensino médio em tempo integral, analisando, dessa forma, sua atuação nas redes políticas. Compreendemos que essas entidades são agentes cada vez mais relevantes na formulação de diretrizes educacionais e, por isso, compreender sua influência torna-se fundamental para analisarmos a política, bem como seu movimento do global para o local. O processo de análise teve como foco a concepção de educação adotada pelos organismos, bem como sentidos relativos à ampliação do tempo de permanência de professores e estudantes nas escolas.

A quarta seção, “A política de educação integral e em tempo integral para as escolas de ensino médio”, apresenta um histórico das políticas de educação integral e tempo integral para as escolas públicas que ofertam o ensino médio, enfatizando suas características e a agenda política contida nessas mudanças. Os conceitos de educação integral e em tempo integral foram discutidos à luz de diferentes autores e autoras. Posteriormente analisamos, com mais profundidade, a atual Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e suas relações com o Programa de Educação Integral na Paraíba. A interconexão entre a Reforma do NEM e a experiência da Educação Integral na Paraíba oferece uma perspectiva abrangente, explorando como decisões nacionais e regionais convergem para redefinir o cenário educacional no país.

A quinta seção, intitulada “o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Programa de Educação Integral na Paraíba”, examina a prática do ICE e sua atuação no Programa de Educação em Tempo Integral para o ensino médio nas escolas públicas estaduais da Paraíba. Inicialmente, apresentamos o ICE, abordando sua história, seus parceiros privados e os estados brasileiros onde está presente. Em seguida, analisamos a concepção de educação adotada por esse modelo, estabelecendo relações com as concepções presentes nos documentos produzidos por organismos internacionais. Outro aspecto de nossa análise foi a ampliação do tempo de permanência de estudantes e professores nas escolas. Verificamos se há uma correlação entre os sentidos fixados por esses organismos e os sentidos presentes no modelo de escola do Programa Educação Integral.

A sexta seção da tese, intitulada “A concepção pedagógica e a lógica de gestão do modelo de educação integral na Paraíba”, dedica-se à análise dos fundamentos pedagógicos e das estratégias de gestão que sustentam o modelo das Escolas Cidadãs Integrais. Inicialmente, discutimos os princípios educativos propostos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com destaque para a centralidade atribuída ao Projeto de Vida, compreendido simultaneamente como componente curricular e princípio articulador do modelo. Abordamos ainda a Pedagogia da Presença, também estruturante, e sua apropriação discursiva na rede estadual da Paraíba, investigando seus sentidos pedagógicos e sua função na racionalidade gerencial. Esta seção contempla ainda a recente aprovação da Lei nº 13.533/2024, que reformula o programa anterior e institui o Programa de Educação Cidadã Integral, incorporando alterações relevantes, como a criação das Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII), mudanças no regime de trabalho docente e redefinições nas finalidades da política. A seção analisa, portanto, como tais princípios operam como dispositivos de subjetivação, articulando elementos da racionalidade neoliberal com práticas escolares cotidianas. Além disso, examinamos os mecanismos legais que regulamentam o Regime de Dedicção Docente Integral

(RDDI), vinculando-os às exigências de disponibilidade afetiva e performatividade do corpo docente. Assim, esta parte da tese explora os desdobramentos da adoção do modelo do ICE, revelando sua relação com estratégias de controle do trabalho docente e com a formação de subjetividades escolares alinhadas à lógica de mercado.

A sétima e última seção da tese corresponde às considerações finais. Nela, retomamos os principais achados do percurso analítico desenvolvido ao longo do trabalho, evidenciando as articulações entre os marcos legais, os discursos institucionais e os mecanismos de gestão e subjetivação presentes na política de educação integral e em tempo integral na Paraíba. Esta seção não se propõe a oferecer um fechamento definitivo, mas a apresentar sínteses provisórias que apontam contribuições para campo educacional, algo marcado por disputas de sentido e pelo entrelaçamento entre racionalidades neoliberais, dispositivos de responsabilização e diferentes estratégias de privatização. Por fim, indicamos também possibilidades de desdobramento da pesquisa, apontando questões ainda abertas e temas que podem ser explorados em futuras pesquisas.

1.1 Epistemometodologia

Considerando a importância de estabelecer uma relação clara e consistente entre teoria e metodologia em pesquisas, optamos por utilizar o termo “epistemometodologia”, conforme proposto por Tello (2013). Ao adotar essa perspectiva, buscamos explicitar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam nossa investigação, garantindo assim a transparência e a rigorosidade do processo de produção do conhecimento.

A relevância do tema, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, o quadro teórico e a metodologia utilizada são elementos que devem ser apresentados pelo pesquisador no trabalho de compreensão e exposição dos resultados da pesquisa. Nosso trabalho, como pesquisadores, desde o início até sua conclusão, é permeado por escolhas. Escolhemos o quê, quando e como iremos estudar. O processo de escolha não se dá de forma monocrática, ele é feito a partir do diálogo entre nosso objeto de estudo e as teorias que nos fornecem as ferramentas necessárias para compreendê-lo. Por isso, nossas escolhas e suas respectivas justificativas, devem manter um nível de coerência para garantir que o trabalho seja consistente e, através dessa postura, promover avanços no campo do qual fazemos parte.

Concordamos com Paraíso (2021) ao aceitarmos que a forma pela qual fazemos nossa pesquisa vai depender das interrogações que nos movem e dos problemas que iremos formular. Por isso, compreendemos também que o pesquisador carrega consigo valores, crenças, ideias e

conceitos que condicionam suas escolhas e podem, caso não exista a postura da dúvida, reforçar certezas que foram construídas à revelia daquilo que compreendemos como ciência.

Com o objetivo de evidenciar nossas escolhas e justificá-las, utilizaremos o Enfoque de Epistemologias da Política Educativa (EEPE) de Tello e Mainardes (2015), como referência no processo de construção da nossa pesquisa. O EEPE é um esquema flexível, que adota como objetivo promover a reflexão sobre os diferentes processos de pesquisa em política educativa. Tello e Mainardes (2015) também o apresentam como uma valiosa ferramenta de investigação para metapesquisa.

Para os autores, as teorias, as escolhas, os dados e as análises devem manter um nível de coerência com a proposta de investigação anunciada pelos pesquisadores. A ausência de coerência produz verdades enviesadas, que inviabilizam a produção do conhecimento científico. Por isso, a postura de vigilância epistemológica é algo fundamental para a manutenção do rigor acadêmico. Ao citarmos o rigor, não estamos sugerindo algum tipo de prisão ou qualquer outro tipo de violência cognitiva, mas sim concordando com os autores a respeito da coerência necessária para a produção do conhecimento.

Compreendemos que a vigilância é necessária, pois um quadro teórico deve ser elaborado na perspectiva de construir pontes possíveis de diálogo entre autores diferentes. Logo, a pluralidade mediada pela coerência torna-se algo positivo e fundamenta-se no esforço de avançar o conhecimento produzido a respeito do objeto estudado. Portanto, a composição do nosso quadro teórico será feita a partir desse pressuposto de que ciência se faz através de diálogos possíveis. Reconhecemos também a necessidade de apresentar e justificar nossas escolhas no processo de articulação entre epistemologias, posicionamentos éticos e políticos, teorias e processos metodológicos.

Outro aspecto que fundamenta o EEPE é a preocupação apresentada por Ball (2006 *apud* Tello; Mainardes, 2015) ao identificar que as pesquisas no campo das políticas educacionais têm apresentado epistemologias de superfície. Existe, nesse enfoque, uma preocupação em superar as pesquisas descritivas e também evitar posicionamentos dogmáticos sobre os objetos estudados. O objetivo do EEPE, como afirmam Tello e Mainardes (2015), é contribuir para a construção de pesquisas com consistência teórica e epistemológica. Almeida e Tello (2013) afirmam também que o EEPE é composto por três componentes: posição epistemológica, perspectiva epistemológica e perspectiva ou enfoque epistemometodológico.

Almeida e Tello (2013) compreendem a “perspectiva epistemológica” como uma cosmovisão para guiar o pesquisador no processo de elaboração de toda a pesquisa. A cosmovisão deve ser compreendida como algo que vai além de um conjunto de pressupostos

que nos ajudam a ler a realidade; trata-se de uma forma de construir a realidade. Os pesquisadores têm estruturas conceituais prévias que derivam de sua vivência, certas que são construídas ao decorrer da vida e que espontaneamente não serão abandonadas. Por isso é que não devemos considerar um pesquisador iniciante como uma “cabeça vazia”, mas sim como uma “cabeça aberta” (Strauss; Corbin, 2008). Essa abertura, como defendem Tello e Mainardes (2015), relaciona-se com a disposição em refletir sobre os elementos que surgirão no processo de pesquisa. Almeida e Tello (2013) apresentam, como exemplos, as seguintes perspectivas epistemológicas: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo.

Por sua vez, o “posicionamento epistemológico” deriva, em pesquisas coerentes e consistentes, da perspectiva epistemológica. Glaser e Straus (*apud* Almeida; Tello, 2013) o compreendem como uma teoria substantiva. Os autores defendem que existe um vínculo entre o posicionamento e as correntes teóricas próprias do campo de pesquisa. Os autores apresentam os seguintes posicionamentos: neoinstitucionalistas, institucionalistas, clássico ou jurídico-legal, construtivismo político, da complexidade, ecletismo, pós-moderno, pós-modernista, hiperglobalista, estético, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, crítico-radical, crítico-analítico, teóricos da resistência, crítico-reprodutivista, humanista e economicista.

A respeito da perspectiva epistemometodológica ou do enfoque epistemometodológico, Almeida e Tello (2013) a compreendem como a confluência do método escolhido e da posição epistemológica adotada pelo pesquisador. Por isso, podemos considerar como algo fundamental a existência de um alinhamento entre os dois componentes anteriores e a perspectiva epistemometodológica. Diante da não neutralidade em todo o processo de elaboração da pesquisa, resta ao pesquisador apresentar suas bases epistemológicas, posição e perspectiva e através delas fundamentar suas escolhas metodológicas.

De acordo com Demo (1985), o objeto de estudo das ciências sociais é socialmente condicionado e essencialmente histórico. Portanto, estudar os fenômenos de maneira isolada, sem levar em consideração as dinâmicas entre sujeito e objeto inseridos na história, pode promover uma visão inadequada da realidade. Para Minayo (1994), ao fazer uso de instrumentos próprios, às ciências sociais, quando abordam aspectos qualitativos, buscam a compreensão, a interpretação das expressões humanas, sem, contudo, trabalhar o objeto de forma completa. Essa aproximação, visando o descobrimento da realidade, requer critérios particulares. Logo, as ciências sociais devem ter como referência paradigmas próprios que

orientam a abordagem da pesquisa e a escolha dos instrumentos de coleta de dados e dos métodos de análise.

Desenvolvemos uma análise qualitativa feita a partir de uma pesquisa documental, pois o nosso campo de investigação, as políticas públicas educacionais, demandam um processo de compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais, que são atravessadas por crenças, valores e hábitos, como afirma Minayo (2001). Portanto, a abordagem qualitativa se faz necessária, pois o “nosso objeto não é um dado inerte e neutro, ele está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Chizzotti, 1998, p. 79).

Concordamos com Strauss e Corbin (2008) ao considerar a pesquisa qualitativa como uma abordagem que trabalha com dados que não podem, em sua maioria, ser quantificáveis. Uma pesquisa qualitativa pode até fazer uso de procedimentos estatísticos, que costumam ser classificados como dados quantitativos; contudo, a maior parte dos resultados de uma abordagem qualitativa derivam de um processo de interpretação fundamentada em uma determinada perspectiva epistemológica. Por interpretação, os autores apontam procedimentos não matemáticos que promovem a descoberta de conceitos e da apresentação de relações entre os dados brutos e a teoria.

Por sua vez, a pesquisa documental envolve a extração, a organização e a interpretação de dados a partir de um conjunto de documentos selecionados em diálogo com o problema de pesquisa e seu objeto de estudo. Dentre os documentos selecionados para nossa pesquisa, particularmente aqueles produzidos pelos organismos internacionais, foram publicados originalmente na língua inglesa, sem versão em português. Por isso, realizamos a tradução com auxílio de inteligência artificial. *ChatGPT* e *Gemini* foram utilizados como ferramenta de tradução. O sítio eletrônico Context Reverso também foi utilizado como referência na confirmação das traduções. Destacamos, assim como no conhecido aforismo italiano *traduttore-traditore*, ou seja, todo tradutor é um traidor do texto. Concordamos com o aforismo, uma vez que a tradução implica escolhas de sentidos, dentro de certos limites, restando ao tradutor escolher as palavras correspondentes em seu próprio idioma. Alguns termos foram mantidos no idioma original, seja porque sua equivalência em português iria comprometer o sentido original, ou porque simplesmente não existe um correspondente adequado.

A ideia de restringir documentos apenas ao que está escrito tem suas raízes em uma visão positivista da história, na qual os documentos são vistos como garantias de objetividade. No entanto, como destacado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), essa visão desenvolveu-se para reconhecer que documentos podem assumir diversas formas e ainda serem fontes

válidas de informação científica. O desenvolvimento da história, principalmente após a Escola dos Annales, como campo científico contribuiu para essa ampliação do conceito de documento.

Assim, consideramos o documento como qualquer vestígio do passado que sirva como testemunho, conforme afirmado por Cellard (2008), o que pode incluir fontes escritas, iconográficas, cinematográficas e qualquer outro tipo de testemunho registrado. Em concordância com o exposto, Lüdke e André (2012) citam uma variedade de exemplos, como leis, regulamentos, cartas, diários pessoais e até mesmo conteúdo *online* compartilhado em redes sociais. Diante do avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), reconhecemos que os documentos não se limitam mais ao físico/analógico e, por isso, conteúdos compartilhados *online* também devem ser considerados como fontes legítimas de informação. Essa ampliação do conceito de documento reflete a necessidade de adaptar nossas práticas de pesquisa para refletir a diversidade de formas de comunicação e registro de informações na era digital.

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968:284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. bem como o de sua gênese até os nossos dias (Cellard, 2008, p. 295).

Para Flick (2009), os documentos podem ser considerados meios de comunicação, pois eles foram produzidos para um público, em um contexto específico, com uma função particular e com um determinado objetivo. Por isso, a análise do contexto de produção dos documentos, evidenciando quem produziu e a partir de qual finalidade, é ponto de interesse no processo de produção e análise dos dados da pesquisa.

Ao referir-se a pesquisa documental, Flick (2009), apresenta a distinção entre dois tipos de registros, os consecutivos e os privados episódicos. O primeiro tipo relaciona-se a processos de registros administrativos e, por isso, apresenta uma tendência à continuidade. Por sua vez, os privados episódicos configuram-se como eventos esporádicos e pontuais. No processo de construção do nosso *corpus* documental, utilizamos as seguintes categorias sobre fontes de documentação apresentadas por Gil (2010): registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais e comunicação em massa.

Com objetivo de construir um caminho de pesquisa para selecionar, organizar e analisar os documentos, Cellard (2008) apresenta dimensões que devem ser levadas em consideração na construção do *corpus* documental. A fase preliminar dialoga com a premissa de que um documento não pode ser transformado. Com isso, o autor nos lembra que devemos aceitar o

documento com suas imprecisões, incompletudes e parcialidades. A aceitação em questão exige na mesma medida uma postura diligente e crítica em relação às fontes.

A primeira dimensão relaciona-se com o contexto social global de produção do documento. Cellard (2008) argumenta que devemos conhecer a conjuntura política, econômica, social e cultural que permitiu a produção dos documentos escolhidos. A análise do contexto nos permite identificar esquemas conceituais dos autores, identificar as pessoas, os grupos, locais ou fatos aos quais se faz referência. A compreensão do contexto nos permite investigar as particularidades de formato e organização documento e também permite ao pesquisador evitar o julgamento do documento a partir dos valores contemporâneos.

Outra dimensão é relativa à autoria e autenticidade dos documentos. Deve-se destacar e identificar a autoria do documento, pois sua interpretação, principalmente no que diz respeito aos interesses explícitos ou não, está vinculada a quem os produziu. Oliveira (2007) defende que evidenciar a identidade do autor promove uma verificação da credibilidade do documento e facilita a interpretação dos fatos contidos nele. Por isso, Cellard (2008) defende que é importante assegurar a qualidade da fonte do documento através de uma etapa de verificação de sua procedência. A natureza do documento, no caso, guarda relação com seu suporte. Os documentos de natureza jurídica, médica, teológica, por exemplo, são estruturados de formas distintas e, por isso, o pesquisador deve identificar e compreender quais são os termos de organização do documento. O sentido do documento está condicionado à sua estrutura e, por isso, é necessário compreender que tipo de natureza é essa. Cellard (2008), ao argumentar sobre os conceitos-chaves e lógica interna do documento, afirma que devemos compreender os significados dos termos utilizados, examinar sua lógica interna e analisar seu argumento central.

O nosso *corpus* documental constitui-se de documentos consecutivos (Flick, 2009) e de registros institucionais escritos (Gil, 2010), ambos produzidos e disponibilizados ao público em geral a partir do sítio eletrônico institucionais. A respeito dos documentos (Cellard, 2008) produzidos pelo Banco Mundial, selecionamos os relatórios gerais e os específicos para educação, assim como os pronunciamentos oficiais de seus presidentes. A pesquisa sobre o Banco Mundial divide-se em duas etapas. Ambas foram feitas no sítio eletrônico do BM, na seção “Documentos e Relatórios”. Na primeira pesquisa, utilizamos o termo “*Education*” e foram identificadas 142.331 ocorrências. Diante do volume de dados e dos objetivos da tese, decidimos utilizar, como marco temporal, o pronunciamento de Robert McNamara (presidente do BM), feito em Nairobi em 1973, no qual é anunciada uma mudança de atuação da instituição. Selecionamos o primeiro projeto, financiado pelo BM, após o pronunciamento do referido presidente, com foco na educação.

Na segunda etapa da pesquisa, os termos “*Brazil*” e “*Education*” foram utilizados como indexadores na ferramenta de busca. As ocorrências foram organizadas por data de elaboração dos documentos. Com intuito de acompanhar a trajetória da concepção de educação e do tempo de permanência nas escolas, decidimos analisar um relatório por década, contemplando desta forma o início da atuação do BM no Brasil até a publicação do Programa de Educação Integral na Paraíba em 2018.

O *corpus* documental sobre o ICE e do modelo da Escola da Escolha é composto por documentos consecutivos (Flick, 2009) e de registros institucionais escritos (Gil, 2010) produzidos pelo próprio ICE e por seu fundador, Marcos Antônio Magalhães. Nesta etapa da pesquisa, analisamos os Cadernos do ICE, que são um conjunto de 12 livretos que servem de base para o modelo da Escola da Escolha, adotado pelo Programa de Educação Integral na Paraíba. O *corpus* desta etapa também é composto pelo livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova”, escrito por Marcos Antônio Magalhães (2008) e pela obra “Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro”, escrito por Antônio Carlos Gomes da Costa (1997). Conforme já mencionado nesta seção, as obras são elementos fundamentais para compreender as bases epistemológicas do modelo.

Por último, também compõe nosso *corpus* documental para essa etapa a Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018 (Paraíba, 2018) e a Lei nº 11.1100 (Paraíba, 2018), legislações que dão origem ao Programa de Educação Integral.

Nossa pesquisa situa-se na perspectiva epistemológica pós-estruturalista e adotaremos um posicionamento epistemológico pós-moderno (Tello; Mainardes, 2015), pois pretendemos promover um uso responsável, coerente e reflexivo das teorias pós-críticas voltadas ao campo da política educacional.

Para a perspectiva pós-estruturalista, a realidade, investigada pela ciência, é produzida discursivamente. Dessa forma, como afirmam Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a discursividade é uma condição ontológica de compreensão e da própria vivência da realidade pelos sujeitos. Por isso, o objeto de estudo e o conhecimento produzido a partir dele, por serem atravessados por condicionantes e por mecanismos que compõem o campo simbólico da linguagem, são mediados por discursos. Consideramos fundamental compreender que a construção discursiva da realidade não se relaciona com o questionamento da existência de um mundo externo, pois ele existe para além do que observamos e pensamos. Laclau e Mouffe (2015), ao abordar o assunto, afirmam que um terremoto, por exemplo, é algo que acontece independentemente da nossa observação e da nossa existência no mundo. Contudo, sua

compreensão como ira dos deuses ou como um fenômeno geológico é algo que está condicionado à construção discursiva do ocorrido.

Em concordância com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), percebemos as ações dos sujeitos, quer sejam individuais ou coletivas, como fundamentais para a compreensão da política. No mesmo sentido, concordamos com os autores sobre a necessidade de identificar interesses e caracterizar os embates entre diferentes atores, evidenciar as vozes presentes e ausentes no discurso veiculado pelo texto político. Ball (2013) compreende a política ao mesmo tempo como texto e discurso. Logo, diante da multiplicidade de leitores, a política (texto) desenvolve sentidos variados e, por isso, a compreendemos como um fenômeno que demanda uma análise mais ampla, algo mais próximo da teoria literária, como indica Mainardes (2006).

Ball (2014) ao analisar as tendências contemporâneas a respeito das reformas do Estado e das formas de governança do setor público, evidencia a atuação de empresas, de empreendimentos sociais e da filantropia na elaboração de soluções para problemas antigos do setor educacional estatal. As soluções “privadas” surgem em diferentes países e mantêm entre si certas similaridades que apontam para existência de um fluxo de ideias, de valores e de princípios que servem como fundamento para a elaboração das políticas.

A mobilidade, assim como a ação de diferentes atores e em diferentes localidades, demanda uma análise da política que não fique restrita aos limites do estado-nação. Ball (2014), a partir do conceito de territorialismo metodológico, argumenta que os Estados têm perdido a capacidade de controlar seus sistemas de ensino para novos atores. Esse novo arranjo exige do pesquisador a utilização de novos conceitos e novas metodologias para investigar esses novos parâmetros e localidades da política.

Diante das alterações nas concepções epistemológicas e ontológicas sobre a política e as consequências para sua elaboração, nas quais existe um descentramento do Estado e de outras estruturas sociais, surge um interesse maior em acompanhar os fluxos e a mobilidade de pessoas, de capital e de ideias. Ball (2014) argumenta também que o interesse em questão reside nos processos econômicos e nas políticas em larga escala, nas mudanças de identidade e da própria subjetividade. A nova topografia das políticas educacionais, algo evidenciado por Ball (2016), demanda uma ferramenta analítica que envolve mapear, vistoriar, questionar e seguir a política. Seguir, no caso, é acompanhar o fluxo de pessoas e de ideias inseridas na rede de política. O método em questão é resultado da diminuição do interesse em estruturas sociais e consequente aumento das investigações sobre os atores, os fluxos e as mobilidades. Ball (2014), ao tratar sobre o assunto, evidencia que a mudança de foco é uma consequência natural da ênfase dada aos estudos sobre a globalização e, por isso, as interações transnacionais e as novas

formas de sociabilidade ganham relevo nos estudos sobre política. Salientamos que, quando tratamos de fluxos e de mobilidades, estamos abordando o movimento de pessoas, de capital e principalmente de ideias. Por isso, o método em questão adota uma dupla abordagem ao privilegiar as mudanças econômicas e políticas em escala global/local e, ao mesmo tempo, investigar as alterações nos aspectos relativos à subjetividade dos sujeitos. Isto posto, as Redes Políticas são consideradas por Ball (2014) como um dispositivo conceitual e metodológico que dialoga com essa “reorientação da atenção” no campo da análise das políticas.

Dessa forma, as redes de políticas (Ball, 2014) serão adotadas como um método e como um dispositivo conceitual. Como ferramenta analítica, as redes concentram-se nas estruturas das comunidades políticas e nas relações sociais contidas nelas.

Como já foi observado, rede é um método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais. Ela trabalha para capturar e descrever alguns aspectos dessas relações, isto é, alguns aspectos mais visíveis dessas relações sociais (Ball, 2014, p. 30).

Por sua vez, quando estamos tratando de dispositivo conceitual, consideramos que as redes se constituem como comunidades formadas por atores distintos, que, em sua maioria, comungam de certas ideias e defendem um mesmo tipo de solução para problemas sociais específicos. As redes promovem relações de trocas de ideias, de projetos que se baseiam em interesses comuns que, por sua vez, fomentam novas ideias e em diferentes lugares.

Rede também é um dispositivo conceitual neste relato. Ela é utilizada para representar um conjunto de mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente. Ao “examinar redes estamos olhando para institucionalização das relações de poder” (MARSH; SMITH, 2000, p.6). Isso é muitas vezes chamado de governança em rede, embora o termo seja usado vaga e diversamente. Em termos gerais, governança em rede, refere-se ao tratamento de problemas de políticas aparentemente intratáveis - “questões perversas” que “desafiam esforços para delinear seus limites e identificar suas causas” (RITTEL; WEBBER, 1973, p.167 apud WILLIAMS, 2002) - por meio de respostas gerenciais, organizacionais, e empresariais “em torno de colaboração, de parceria e de trabalho em rede” (WILLIAMS, 2002). Isto é, um processo de resolução de problemas “compartilhado” que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade de atores do que anteriormente (Ball, 2014, p. 33).

De acordo com Ball (2014), a utilização das redes como ferramenta analítica promove um apagamento das linhas que dividem as fronteiras entre o Estado e a sociedade e contribui, dessa forma, para a exposição do processo de elaboração de políticas como um jogo de poder composto por diversos atores. As redes políticas também são uma nova forma de governança, pondo em movimento novas fontes de autoridade e novas fronteiras entre o Estado, a economia

e a sociedade civil. Existem novas vozes, novos canais de divulgação de ideias que formam as políticas, uma nova composição de organizações que operam de forma autônoma e com compartilhamento de estruturas de apoio.

A utilização das redes políticas como método e como dispositivo conceitual assume como foco do trabalho de pesquisa os efeitos nos processos de governança e na própria política. Ball (2014) defende que a distribuição de poder e a capacidade de intervenção, inseridos nas redes políticas, são de difícil medição, pois as formas de governança não são fixas, mas informais e afetadas diretamente por mudanças de membros e de tipos de relação.

Ball (2014) argumenta que a associação de ONGs, fundações filantrópicas, organismos multilaterais e interesses das empresas produz discursos que apontam para o fracasso do Estado e, ao mesmo tempo, apresenta-se como fonte de solução para os insucessos diagnosticados. Neste sentido novas redes e comunidades políticas estão sendo formadas e determinadas ideias trafegam e ganham legitimidade. Ball (2014) indica a existência de uma arquitetura global envolvendo governos nacionais, organizações intergovernamentais, corporações transnacionais, *think tanks* e ONGs. Por isso, como aponta o autor, as políticas são elaboradas nessas redes a partir de uma pluralidade de atores e em diferentes locais. Rastrear a política, tentando identificar sua origem e seu deslocamento, bem como os atores responsáveis por sua elaboração e sua mobilidade é um desafio que dialoga com a concepção de redes políticas apresentada pelo autor.

Dessa forma, com o intuito de analisar a trajetória do Programa de Educação Integral na Paraíba, também adotaremos a abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), um referencial analítico dinâmico e flexível, com foco na formação do discurso da política, algo evidenciado por Mainardes (2006).

Em contraste com a visão tradicional, que encara as leis como entidades imutáveis, e com a premissa de controle rígido do Estado sobre a política, propomos uma análise dinâmica das políticas educacionais. Para tal, nossa compreensão sobre o texto da política vai além de documentos estáticos, pois consideramos que a política se caracteriza através de um processo dinâmico, onde diferentes visões e interesses se entrelaçam.

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a realidade da política se constrói através de compromissos e adaptações em contextos específicos. O processo relaciona-se com a concepção de que o texto da política tem contradições, restrições e espaços em disputa. Nesse sentido, a concepção de política presente na Abordagem do Ciclo de Política estrutura-se por meio da crítica do princípio da implementação, ou seja, a política não pode ser compreendida como algo que é simplesmente imposto às pessoas. Entretanto, os autores, nos lembram que os

textos sobre política, em maior ou menor grau, têm características que condicionam uma relação ativa ou passiva sobre o pretendido, o real e a política em uso.

A tradução da política educacional em legislação, por exemplo, organiza-se a partir de um texto-chave e, por isso, os documentos são produzidos e servem como material de trabalho para professores, diretores, coordenadores, políticos e para outros membros do governo que são responsáveis por executar a legislação. Bowe, Ball e Gold (1992), com base nos escritos de Roland Barthes, apresentam dois conceitos sobre a estrutura dos textos e o papel do leitor.

A literatura pode ser dividida em aquela que dá ao leitor um papel, uma função, uma contribuição a fazer, é aquela que torna o leitor inativo ou redundante, "deixado apenas com a pobre liberdade de aceitar ou rejeitar o texto" e que, assim, o reduz a um símbolo apropriado, mas impotente, do mundo burguês, um consumidor inerte para o papel do autor como produtor (tradução nossa) (Hawkes, 1977, p. 113 *apud* Bowe; Ball; Gold, 1992).

Os termos, utilizados por Roland Barthes e posteriormente apresentados por Bowe, Ball e Gold (1992) são textos “*writerly*” e “*readerly*”. Mainardes (2006) apresenta os termos em português como sendo prescritivo (*readerly*) e escrevível (*writerly*). Em concordância com o autor, faremos uso da versão em português para os termos supracitados.

O primeiro tipo, o prescritivo, é apontado pelos autores como um texto no qual a relação entre significante e significado é direto, promovendo dessa forma uma restrição nas oportunidades de interpretação por parte do leitor. O tipo de texto em questão assume como premissa um leitor passivo, inocente e que com pouca capacidade de oferecer alternativas àquilo que é apresentado pelo texto.

Por sua vez, o texto escrevível apresenta-se como um convite para interpretação e produção de novos sentidos a partir do texto inicial. O processo de produção de sentido, apresentado pelos autores como “tradução”, proporciona ao leitor uma resposta mais crítica e construtiva ao texto. É por meio deste sentido que Bowe, Ball e Gold (1992) defendem a possibilidade de ir além do texto, pois se assume como premissa um leitor ativo e com plenas capacidades de interpretação e produção de sentidos. Ambos os tipos de texto são produtos de processos políticos que emergem e interagem com diversos contextos que se interrelacionam. Por isso, é fundamental analisar e compreender o contexto de produção e uso específicos dos textos.

Bowe, Ball e Gold (1992) defendem a importância da análise política sobre o processo de produção dos textos e, nessa proposta, os argumentos, as estruturas dos textos, os dados apresentados e as agências de controle são aspectos a serem considerados. Outro aspecto fundamental na análise é assumir que a política é compreendida como um discurso. Neste

sentido, a política, a partir da perspectiva dos autores, é formada por possibilidades e impossibilidades, é algo ligado ao conhecimento, através de um aspecto relacional entre problemas e soluções, e também pela própria prática a partir da escolha de métodos, metas e execuções.

A política é apresentada como enunciados operacionais de valores e declarações prescritivas (Kogan, 1975 *apud* Bowe; Ball; Gold, 1992) e, por isso, tem uma tendência de ser contestada nas diferentes arenas, desde de sua formação até sua implementação. Dessa forma, o processo de formação da política, não se encerra no momento legislativo, pois mesmo com as características de cada tipo de texto, escrevível ou prescritivo, existe uma pluralidade de leitores, o que leva a uma infinidade de possíveis leituras dos textos da política. A abordagem do Ciclo de Política, nos diferentes contextos, analisa a política no que diz respeito às disputas de valores e às influências que incidem na formação do discurso.

Para analisarmos o processo de gênese, inserção e tradução desse discurso no contexto educacional, assim como as concepções de governança, política e atuação, adotaremos os escritos de Ball (2014) e de Mainardes (2006). A opção pelo Ciclo das Políticas Públicas (Bowe; Ball; Gold, 1992) surge também como um elemento de análise da relação dialética entre os contextos macro/micro e global/local das políticas educacionais. O caráter não linear das etapas do Ciclo das Políticas Públicas convida-nos também a desenvolver uma visão ampla de todo o processo.

De acordo com Mainardes (2006), o Ciclo apresenta-se como um referencial analítico crítico consistente, próprio do campo das políticas educacionais, permitindo, dessa forma, o estudo de toda a trajetória da política, iniciando-se no seu contexto de produção até os seus efeitos no chão da escola. A abordagem em questão concentra-se em analisar os processos micropolíticos, as ações dos atores nos contextos global e local, assim como as relações entre os aspectos micro e macro inerentes à análise das políticas. De acordo com Mainardes (2016), o ciclo de políticas assume como premissa a existência de uma diversidade de intenções, de atores e de disputas que interferem no processo de elaboração das políticas.

Para além do exposto, a abordagem do Ciclo de Políticas também dialoga com a crítica a modelos mais tradicionais de análise, que adotam como premissa a separação entre a formulação e a implementação. Nos modelos mais tradicionais, nos quais o Estado assume um papel central, as análises têm uma tendência a reforçar a existência de uma racionalidade que orienta todo processo de gestão da política e ao mesmo tempo exclui a participação de alguns atores. A manutenção de uma proposta analítica que separa elaboradores e de executores de uma determinada política reforça uma estrutura de poder que silencia os diversos sujeitos que

compõem a sociedade. Assim como Ball (1994 *apud* Mainardes, 2006), reconhecemos que qualquer análise sobre políticas educativas deve abordar o papel do Estado; contudo não devemos restringir nossa investigação apenas a esse aspecto.

Portanto, para Mainardes (2016), o Ciclo de Política promove uma análise sobre a formação do discurso e como os atores interpretam o texto e, através desse movimento, atuam na prática. Dessa forma, as intenções, as disputas, os processos de resistência, as acomodações e as diferenças de discursos entre as diferentes arenas de atuação da política podem ser analisadas. A análise da trajetória do Programa de Educação Integral da Paraíba será organizada através do contexto de influência e do contexto de produção do texto.

A respeito do contexto de influência, julgamos fundamental compreender a elaboração das políticas e dos discursos políticos a partir da análise da gênese dessas propostas. Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a política tem seu início nesse contexto e nele que os discursos políticos são construídos. Para os autores, é nesse momento que diferentes atores trabalham no sentido de influenciar os objetivos e os propósitos da política em elaboração. As disputas são vivências em diferentes arenas existindo nesse sentido em espaços e momentos dentro e ao redor dos partidos, do governo e do próprio legislativo. Na etapa em questão, conceitos-chaves para elaboração da política são estabelecidos e atuam na construção de sua relevância, credibilidade e aceitação junto à sociedade. O processo de formação desse tipo de discurso, com um léxico próprio, dá início à formação da política. Destacamos, com base em Bowe, Ball e Gold (1992), que o discurso em formação é apoiado e contestado por diferentes grupos, e essa disputa ocorre em diferentes arenas de influência. Os autores indicam que existem arenas formais de disputa de influência, mas também existem outras menos formais, tais como os espaços nos veículos de comunicação em massa. A respeito das arenas formais de disputa de influência, no caso do Brasil, temos as comissões temáticas do congresso, os ministérios e as secretarias de educação. Bowe, Ball e Gold (1992), ao analisar a captura da influência por entidades privadas, indicam a necessidade de analisar a relação entre os partidos políticos e os *think tanks*. Esse processo de captura, algo analisado por meio do contexto da Inglaterra, indica a exclusão virtual de outros atores que compõem a rede política no campo educacional. Por isso, a etapa em questão pode ser compreendida como um momento no qual existe uma articulação de interesses a partir de concepções de sociedade, de sujeito e da própria educação.

Mainardes (2016), ao analisar o Ciclo de Política, propõe um conjunto de perguntas para orientar a pesquisa sobre a política a partir dos seus diferentes contextos. As questões sobre o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática foram adaptadas a partir do trabalho de Vidovich (2002 *apud* Mainardes, 2016). Dessa forma, essas questões

devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Assim, destacamos as seguintes perguntas sobre o contexto de influência: Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política? Qual a origem das influências globais e internacionais?

Diante da nova topografia da política (Ball, 2016), bem como do interesse de analisar o fluxo de ideias, de pessoas e de capitais (Ball, 2014), consideramos necessário, dentro do contexto de influência, pesquisar, com ênfase no fluxo entre o global e local, sobre a política de educação em tempo integral para o ensino médio. Ball (2001) afirma que a disseminação das influências internacionais, algo que conta com a participação de organismos multilaterais, ocorre através de uma dinâmica entre o local e o global. Esse fluxo, como aponta Mainardes (2006), ocorre de duas formas. A primeira se estrutura a partir das redes políticas e sociais que as integram, enquanto a segunda se dá a partir do patrocínio dos organismos multilaterais que podem, em certas situações, impor determinados tipos de soluções. Salientamos que as ideias, na forma de política pública, não são simplesmente transplantadas de um lugar para o outro. As políticas são reinterpretadas à luz das especificidades locais, algo que torna o processo particular e digno de uma análise específica.

O caráter relacional entre o Estado e o mercado, algo que também está sendo mediado pelas fundações, é parte fundamental na análise desse fluxo e na reinterpretação dessas ideias. Por isso, para esta etapa, compreendemos que é necessário identificar e analisar os documentos sobre educação voltada ao ensino médio produzidos pelos organismos multilaterais, tais como OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e UNESCO, buscando compreender como eles se relacionam com os documentos produzidos no Brasil.

Por sua vez, o contexto de produção do texto é a etapa na qual se estrutura a articulação entre o texto político e a linguagem do interesse público (Mainardes, 2006). Assim como no contexto de influência, no qual anunciamos o uso das perguntas orientadoras propostas por Mainardes (2016), no contexto de produção também faremos uso dos mesmos mecanismos orientadores para a pesquisa e a escrita dos resultados. Sendo assim, apresentamos as seguintes perguntas: Como o texto da política foi construído? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?

As representações políticas do texto, oriundas dessa articulação, manifestam-se em leis, em pronunciamentos oficiais, de materiais de divulgação e em outros documentos oficiais de fácil acesso ao público. Nessa etapa, os interesses dos diferentes grupos que atuam e outros que são alvos dessas ações apresentam-se de forma mais evidente. A partir dos documentos analisados, é possível identificar quais grupos se fizeram presentes e quais grupos foram excluídos do processo. Outro aspecto importante, nessa etapa, é a caracterização do estilo do texto. Nesta etapa do Ciclo, compreendemos que é necessário analisar o decreto de publicação do Programa de Educação Integral, os registros taquigráficos das sessões nas quais o projeto foi apreciado pelos parlamentares, os materiais oficiais de divulgação do programa e reportagens dos agentes públicos a respeito do tema.

Diante do processo de tradução e reinterpretação da política, através do fluxo de pessoas e ideias do global para o local, julgamos necessário identificar os sujeitos, as ideias, os valores e as intenções que integram a rede política formada pelo ICE, pelo instituto Sonho Grande e pelo Itaú BBA. Essas são as fundações que atuam diretamente no Programa de Educação Integral no estado da Paraíba. As instituições disponibilizam conteúdo, a respeito da política em questão em seus sítios eletrônicos oficiais e nas redes sociais, produzem *podcasts*, publicam livros e compartilham material no *YouTube*. Os dados coletados são fundamentais para a elaboração dos mapas das redes, a identificação das conexões e dos pontos nodais, assim como para a compreensão do funcionamento das redes. A análise da atuação das redes políticas transnacionais, quer seja através do patrocínio financeiro, quer seja através da produção de documentos orientadores, é fundamental para compreender a inserção de uma nova linguagem e de um novo modelo de gestão no Estado e no chão da escola.

Outro aspecto importante inserido na nossa tese são as relações entre as fundações filantrópicas com inserção no setor público educacional, os organismos multilaterais e o Estado na trajetória do Programa de Educação Integral na Paraíba. O caráter relacional entre o público e o privado surge como um aspecto central da pesquisa e terá como partida os escritos de Peroni e Caetano (2015). Compreendemos que essa relação está submetida a uma lógica de funcionamento da sociedade. Portanto, consideramos necessário discutir conceitos como globalização, privatização, neoliberalismo e neoconservadorismo, neotecnicismo, nova filantropia e gerencialismo a partir de autores e autoras com perspectivas epistemológicas que possibilitem uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Compreendemos que, apesar de certas divergências, é possível estabelecer um diálogo mínimo entre diferentes concepções no que diz respeito às dinâmicas relativas ao Estado, a sociedade e as subjetividades dos sujeitos submetidos ao neoliberalismo.

Em observância da postura de vigilância epistemológica, premissa integrante do EPPE de Tello e Mainardes (2015), elegemos como ferramenta de análise dos dados a Teoria do Discurso (TD), com base nos postulados de Laclau e Mouffe (2015). Por isso, em concordância com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), compreendemos que o processo de redemocratização, vivenciado no final da década de 1980, no Brasil, assim como as crises das metanarrativas decorrentes do colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), contribuíram para o reconhecimento de novas identidades e de demandas que, em certa medida, não eram contempladas por modelos de análise reconhecidamente funcionalistas, economistas e classistas. Diante da emergência citada, surge a necessidade de adoção de novos modelos de análise que dialoguem com esse novo contexto. Os novos modelos apresentam em comum a negação do positivismo e da epistemologia moderna.

Mendonça (2014), ao tratar sobre o deslocamento promovido pela forma de fazer ciência baseada no pós-estruturalismo, recorda-nos que se trata de uma nova forma de produzir conhecimento. Trata-se de uma forma baseada na passagem de uma ciência que procura fundamentos finais para uma outra prática de ciência, que põe em xeque a possibilidade de existência de pontos finais. As teorias associadas ao pós-estruturalismo são problematizadoras do mundo pós-moderno e estão inseridas em um cenário fluido, irregular e subjetivo. Nesse sentido, elas representam um movimento de resistência ao projeto ocidental e moderno de racionalidade universal, cujas bases filosóficas são o cientificismo/racionalismo, o positivismo e o iluminismo.

Compreendemos que o prefixo “pós”, assim como exposto por Lopes (2013), não contempla e nem acena para uma superação linear do termo que o precede. Trata-se, pois, de um diálogo, um questionamento e uma problematização dos axiomas, das bases e das suas condições de possibilidades e de suas impossibilidades. Logo, é fundamental pensar em uma reconfiguração, nunca em uma superação.

Por isso, o pós-estruturalismo, ao qual nos associamos, surge em diálogo com o estruturalismo e com sua ênfase na própria linguística. Para o estruturalismo, baseado em Saussure, língua e linguagem são significadas por meio da relação estática entre significante e significado. Existe, dessa forma, a noção de um caminho fixo de significação, algo que por sua vez é imposto pelas regras gramaticais e pela lógica escrita. O sentido, nessa compreensão, é fixo e determinado pela estrutura da língua.

Por sua vez, para o pós-estruturalismo, a linguagem, por ser uma atividade humana, é situada historicamente e culturalmente; por isso, fomenta um sistema aberto de significações. Logo, a linguagem tem um caráter dinâmico e não determinado pelas regras gramaticais. Existe

um jogo de alternâncias de significados, algo condicionado pelo contexto de uso. Nesse sentido, a estrutura gramatical da língua cede espaço para estruturações e reestruturações discursivas. Portanto, as teorias pós-estruturalistas abordam visões socioculturais e políticas da linguagem, vinculando-as a discursos como práticas sociais imersas em relações de saber e poder, que são contingentes e contextualizadas.

Desse modo, Shapiro (2002 *apud* Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013) evidencia que uma das abordagens de uso da TD de Laclau e Mouffe é a pesquisa orientada ao problema. A abordagem em questão defende que a linha condutora da pesquisa seja o enfrentamento do problema identificado e, nesse sentido, a escolha do quadro teórico, assim como as opções metodológicas, deve fornecer ferramentas para ampliar a nossa compreensão do problema e dos processos analisados. Nossa tese, a partir do seu objeto de estudo e da escolha dos seus objetivos geral e específico, propõe-se a analisar uma dinâmica relacional entre diferentes atores no processo de elaboração e atuação de uma determinada política. Logo, diante da pluralidade de atores, de arenas da política analisada e do caráter dinâmico dessas relações, julgamos necessário adotar um referencial teórico e um conjunto de dispositivos de análise adequados ao nosso problema de pesquisa.

Burity (2007), ao tratar da TD como ferramenta de estudo, apresenta-nos um duplo realce dos processos de construção da realidade social. O primeiro aspecto evidenciado pela ferramenta é o caráter simbólico da materialidade do real. Para o autor, existe uma relação próxima e de interconexão entre a construção simbólica da realidade e a conformação da própria realidade. É importante salientar que não se trata de um questionamento irracional da existência da realidade de forma simples, direta e objetiva.

De acordo com Laclau (2013), a linguagem é um elemento fundamental na construção da realidade. No entanto, é importante destacar que a linguagem existe dentro de um contexto discursivo que a torna viável. Dessa forma, os elementos representativos da linguagem refletem as diferenças sociais que ainda não foram completamente articuladas em um discurso coletivo, uma vez que as demandas sociais presentes no contexto não são comuns. Logo, os elementos existentes fora do discurso não têm um significado prévio, uma vez que eles se originam na relação entre eles, tornando a “relação” e “objetividade” sinônimos. Laclau (2013, p. 116), ao abordar o assunto, afirma que:

O discurso constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal. Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo.

Para os autores, a realidade social, investigada pela ciência, é produzida discursivamente. Dessa forma, como afirmam Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a discursividade é uma condição ontológica da compreensão e da própria vivência da realidade pelos sujeitos. Por isso, o objeto de estudo e o conhecimento produzido a partir dele, por serem atravessados por condicionantes e por mecanismos que compõem o campo simbólico da linguagem, são mediados por discursos.

O segundo aspecto, evidenciado por Burity (2007), é que o sujeito responsável pela ação social não é livre, soberano e autônomo no agir. Sua ação no mundo é condicionada por processos sociais, que, por sua vez, são submetidos a um contexto sócio-histórico. A “ação nunca se constitui num vazio relacional” (Burity, 2007, p. 10). Assim, o sujeito é condicionado por instituições, pela temporalidade, pela localidade, pela limitação de compreensão de si e do seu entorno. O discurso, na perspectiva do autor, é o local de encontro desses dois aspectos.

Em resgate ao que foi pontuado nos parágrafos anteriores sobre as tendências contemporâneas de reforma do Estado, sobre as novas formas de governança e sobre a atuação de entidades privadas no setor educacional, julgamos necessário analisar a política levando em consideração a atuação do Estado, mas não ficando restritos e centrados nele. Diante de um conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas sobre política, baseadas em um descentramento do Estado e em outras estruturas sociais, surge nosso interesse em estudar o fluxo de pessoas, de ideias e de capitais na política de educação em tempo integral para o ensino médio. Os interesses simultâneos nos aspectos supracitados exigem uma ferramenta que comporte uma concepção de análise da política compatível com a nova topografia das políticas educacionais, como evidenciado por Ball (2014).

A premissa da construção discursiva da realidade, bem como o reconhecimento da relevância das condicionantes do campo simbólico da linguagem para a delimitação do objeto de estudo e do conhecimento produzido a partir dele, algo que é próprio do pós-estruturalismo, nos fornece condições epistemológicas para analisar o fluxo de concepções, de ideias, de valores e de conceitos que estão inseridos nas redes de políticas. O diagnóstico e a solução produzidos, apresentados e difundidos pelas entidades privadas para os problemas referentes à garantia do direito à educação pelo Estado, por exemplo, são fabricados através de um conjunto de ideias que podem ser identificadas e caracterizadas a partir do discurso presente no texto político. O contexto de produção do texto (Ball, 2013), especificamente o que trata sobre a oferta de educação em tempo integral para o ensino médio, é um ponto de partida para mapear e rastrear a mobilidade da política entre as arenas global e local. Diante do atravessamento dos condicionantes do campo simbólico da linguagem e de suas consequências para a produção do

texto sobre a política, é fundamental delimitar o conceito de discurso que adotaremos em nossa tese.

Dito isso, compreendemos que a proposta da análise do discurso, submetida a uma teoria do discurso, não se restringe ao estudo das palavras ou ao encadeamento lógico das sentenças, nem adota a compreensão de que estamos apenas olhando com atenção as palavras, falas e intenções. Contudo, reconhecemos que existem diferentes definições para o conceito de “discurso”. A partir da postura de vigilância epistemológica, na qual a compatibilidade entre os autores que compõem o nosso quadro teórico é pré-requisito para o desenvolvimento da ciência, escolhemos a definição a associada à TD.

Howarth, Norval e Stavrakakis (2000) argumentam que a TD assume como premissa que todas ações e coisas vinculadas à realidade social têm sentido, e que o seu significado é dado a partir de um conjunto de processos relacionais e historicamente referenciados, ou seja, como afirmam Laclau e Mouffe (2015), todo objeto é constituído como objeto de discurso. Portanto, as características dos objetos – e, por consequência, também os seus sentidos – são dadas discursivamente pelos sujeitos. O sentido, por meio da TD, depende de uma ordem discursiva que forma sua identidade e, como consequência, o seu significado. Laclau e Mouffe (2015) argumentam que toda configuração social é repleta de significado e, a partir do exposto, compreendemos que os acontecimentos na esfera do social não têm um sentido inerente, pois sua construção depende de fatores externos. Logo, Ferreira (2000) afirma que o sentido se estrutura por meio de uma dinâmica relacional ou de um sistema de relações com outros elementos que podem ser linguísticos ou extralinguísticos.

Dessa forma, podemos considerar que a realidade social é produto de uma estrutura discursiva, como aponta Marques (2020). É nesse ponto que emerge a concepção de discurso presente na obra de Laclau e Mouffe (2015). Antes, é necessário reiterar, em concordância com Laclau (1993), que a própria noção de “discurso” se relaciona com um tipo de análise orientada às condições de possibilidade e não aos fatos em si. Por isso, partimos da premissa de que a nossa percepção, bem como o pensamento e a ação, vincula-se a uma estrutura de campo discursivo que antecede qualquer acontecimento. O discurso é uma categoria que associa palavras e ações. Qualquer ação efetuada por sujeitos ou grupos sociais tem significado, e esse significado é construído através do discurso.

Buenfil (1993) argumenta que o discurso pode ser compreendido como uma significação inerente a toda organização social. O processo de significação não se restringe à linguagem falada e escrita; existem também elementos gestuais e pictóricos, por exemplo. Logo, o discurso, numa perspectiva laclaudiana, deve ser compreendido como uma prática ou objeto

que envolva uma relação de significação. O discurso é sempre permeado por inconsistências e pela precariedade. Buenfil (1993) lembra-nos que o discurso também é diferencial, instável e aberto. Seu caráter diferencial insere-se na inexistência de significação intrínseca e, por isso, seu sentido é construído a partir de uma dinâmica relacional com outros elementos inseridos em uma mesma cadeia discursiva. A identidade constitui-se na e pela relação e, por isso, compreendemos o discurso como algo relacional. A inexistência de uma positividade fixa ou de uma essência torna-o instável, na medida que sua identidade se constitui na dependência de outros discursos. Seu significado é sempre temporário e deriva do lugar que ocupa, mesmo que momentaneamente, na cadeia discursiva. É nesses breves momentos de fixação que emerge a língua e, por sua vez, a compreensão entre sujeitos. Por isso, Buenfil (1993) defende que uma instabilidade absoluta impediria a existência de qualquer discurso.

Diante do exposto, consideramos que o discurso é um desdobramento de articulações concretas que entrelaçam vocabulário e ações com a finalidade de produzir significados que se engajam em uma disputa por influência no âmbito social. O sistema de diferenças/relações constituído pela linguagem (no sentido de fala/escrita), ao invés de ser o modelo da realidade social, antes retrata o caráter de toda estrutura significante e, por consequência, de toda estrutura social. A existência (objetiva) de qualquer objeto está sempre já envolvida, ou melhor, investida de um sentido relativo à posição que ocupa num sistema de diferenças. Esse investimento de sentido, esfera do discursivo, é o que constitui o ser daquele objeto (Burity, 1997).

Portanto, não se trata de negar ou não a existência da realidade para além dos sujeitos. Contudo, caminhamos no sentido de compreender a importância do campo discursivo e sua relação com os sujeitos e os objetos no processo de significação. Dessa forma, também é necessário delegar a um segundo plano de importância a natureza linguística e extralinguística do discurso. O foco das reflexões mira sempre na significação e não na sua natureza linguística.

Para Laclau (1993), o discurso pode ser entendido de duas maneiras. A primeira, mais comum, é como uma forma de comunicação em um contexto social. Por exemplo, um pronunciamento público, uma nota ou um manifesto são discursos. A segunda maneira, mais técnica, é como um sistema de regras de produção social de sentido. O termo “técnico” refere-se a uma concepção de discurso que é iniciada por Ferdinand de Saussure, na linguística. Laclau (1993) busca articular essa concepção com a concepção mais comum de discurso, que é como uma forma de comunicação em um contexto social. Ele argumenta que os processos de significação são fundamentais para a compreensão e a formação dos fenômenos sociais.

Por isso, a TD investiga como as práticas sociais de articulação e contestação discursiva compõem a realidade social. As práticas sociais, que são objeto de estudo da TD, estão imersas

em uma rede de significados que são contingentes. Não existe um ponto final e nem tampouco uma essência para os objetos e para as ações; existe um momento no qual o significado é fixado e, por isso, ele é contingente.

Marques (2020) compreende a gênese do conceito de contingência, algo central na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, a partir da crítica pós-fundacionalista. Ao contrário do antifundacionalismo, que rejeita de forma absoluta a existência de qualquer fundamento, a perspectiva pós-fundacional propõe um deslocamento: não nega a ideia de fundamento em si, mas interroga sua pretensa fixidez e sua pretensão ontológica. Dessa forma, emerge a noção de fundamento ausente, que, como observa Marques (2020), não se refere a uma ausência absoluta, mas a um processo ativo de retirada. Trata-se, portanto, de reconhecer a impossibilidade de um ponto de ancoragem definitivo para o social, o que torna a contingência não uma falha do sistema, mas sua condição constitutiva.

Essa concepção de ausência relaciona-se com a precariedade e a instabilidade da noção de contingência, presente nos escritos de Laclau e Mouffe, utilizada tanto para o processo de fixação de sentidos como da própria compreensão de uma “realidade objetiva”. Portanto o social, pensando a partir da TD, não pode ser considerado como um jogo fechado, como evidencia Marques (2020), mas sim como algo resultante de um projeto hegemônico parcialmente bem-sucedido, pois a própria realidade é resultado da sobredeterminação e de diferentes sedimentações de sentidos.

A teoria do discurso também investiga como algumas práticas sociais articulam ou contestam os discursos que compõem a realidade social. Howarth (2000) compreende o discurso como um sistema relacional de significados e de práticas sociais produtora de sentidos que, por sua vez, formam as identidades de sujeitos e objetos. Howarth (2000) também argumenta que a TD adota uma abordagem de análise política baseada na contingência histórica e na impossibilidade estrutural dos sistemas sociais ao refutar uma concepção essencialista de ação social.

Para o autor, a TD compreende os agentes, bem como os sistemas sociais, como algo submetido a uma constante mudança, algo que é produto de práticas políticas diversas. Por isso, resta aos teóricos do discurso analisar os aspectos históricos e sociais das mudanças através de fatores políticos e de uma lógica política. Dessa maneira, assim como compreende Howarth (2000), a TD afasta-se de concepções positivistas e naturalistas de ciência ao rejeitar métodos e objetivos de pesquisas sobre leis que regem a sociedade e o fazer político baseadas em generalizações fundamentadas por dados empíricos.

A TD fundamenta-se em um método interpretativo de pesquisa sobre o social, associando-se na compreensão e explicação da produção do sentido e na própria lógica discursiva, bem como na construção social das identidades que estruturam os agentes sociais. Portanto, a TD, investiga como as práticas sociais, produtoras de sentido, formam as identidades dos sujeitos e dos objetos ao articular uma série de significados, situados historicamente/politicamente e, por isso, contingentes, presentes no campo discursivo.

Compreendemos que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes do ensino médio na escola pública, ponto central na concepção de escola em tempo integral, precisa ser investigado a partir da identificação do seu processo de produção de sentido. As práticas sociais articulatórias, bem como seus condicionantes sócio-históricos, apresentam-se como aspectos presentes no campo discursivo que serão analisados. Estudos como os de Carvalho e Rodrigues (2019), Rodrigues e Honorato (2020), Carvalho e Rodrigues (2019), Rodrigues, Chagas e Calabria (2023), Araújo *et al.* (2021) e Chagas *et al.* (2024) indicam uma atuação conjunta, orientada a partir de uma racionalidade neoliberal, do Estado, das fundações filantrópicas e de organismos de multilaterais no processo de produção e atuação da política de educação em tempo integral na Paraíba. A adoção da TD como ferramenta de análise permite-nos investigar como determinadas práticas sociais produziram os sentidos relativos à política em questão.

Apesar do reconhecimento da contingência, a TD também aponta para a existência de uma fixação momentânea dos sentidos. A mudança, a partir de uma perspectiva social, não é compreendida através de uma lógica de descontinuidade até a essência, nem é refutada ao ponto de negar qualquer possibilidade de continuidade e de fixação de sentido, como afirma Howarth (2000). Dessa forma, assim como argumenta Ferreira (2008), podemos compreender a noção de sentido, assim como sua parcialidade, a partir de um pensamento pós-estruturalista e pós-fundacional sobre a realidade social.

Outra característica apresentada por Ferreira (2020), presente no pensamento de Laclau e Mouffe, é o princípio de descentramento das identidades. A complexidade e as dinâmicas sociais contidas no tempo presente inviabilizam a existência de um único centro fixo no sentido de produção que seja constituidor das identidades. A TD organiza-se a partir da compreensão pós-fundacionalista, como argumenta Marques (2020), de que os centros fundantes são sempre parciais, precários e contingentes. Existe, dessa forma, uma pluralidade de centros, algo que permite a emergência de uma pluralidade de identidades que podem ou não ser hegemônicas a partir de um processo de articulação. Ferreira (2020) afirma que as sociedades contemporâneas são repartidas pelas diversas posições dos sujeitos que reproduzem discursos diversos e que, por vezes, assumem dinâmicas relacionais convergentes ou divergentes. Diante do processo de

expansão da política de educação em tempo integral, especificamente aquela direcionada ao ensino médio, no Brasil e na Paraíba, é possível identificar a existência de uma dinâmica relacional convergente sobre a política em questão. Por isso, a TD é uma ferramenta de análise adequada para interpretar o processo citado. Por isso, com intuito de explicar a própria concepção de identidade, a TD faz uso de quatro categorias básicas para conciliar a contingência com os processos de fixação de sentido.

A primeira, “articulação”, é apresentada como qualquer prática social que estabelece relações entre elementos que têm sua identidade modificada como resultado de uma prática articulatória. Marques (2020) propõe que os processos articulatórios não ocorrem por meio de uma coerência lógica e nem tampouco através de um sujeito apriorístico. Por isso, a lógica de articulação dos elementos organiza-se através de fatores externos aos elementos que compõem o discurso. Logo, o que mobiliza a articulação é um “inimigo em comum”, que nega a identidade completa de todas as partes que integram a articulação. Laclau e Mouffe (2015), ao abordarem a prática articulatória, indicam que existe uma dinâmica relacional de negatividade com um exterior comum. Portanto, na prática articulatória, não existe uma característica teleológica e nem apriorística, ou seja, não existe um sentido final e nem inicial. Logo, a unidade discursiva, é contingente e estrutura-se a partir de um elemento externo que excede os limites dos elementos que estão em articulação.

Dessa forma, podemos compreender que toda identidade, quer seja de um sujeito ou de um objeto, emerge de um processo de articulação e rearticulação de elementos significantes. Por sua vez, “elementos” não podem ser articulados discursivamente, pois são partes constitutivas do discurso e, por isso, estão em uma condição de flutuação de significado, algo submetido aos contextos sociais e históricos aos quais os discursos estão vinculados. A dinâmica de construção de significado discursivo está condicionada aos “momentos”, algo que nos indica que não existe uma localização física dos sentidos, mas sim uma “localização temporal”. A articulação de elementos diferentes dentro de uma cadeia discursiva fomenta a transformação de “elementos” em “momentos”, alterando, dessa forma, o conteúdo particular das identidades.

Por último, temos o conceito de “ponto nodal”, que é compreendido como um ponto de referência, inserido em um discurso, que atua como uma força de aglutinação de uma cadeia de significados. Em trabalhos mais recentes, Laclau (1990) desenvolveu uma lógica de estruturação discursiva a partir da categoria significante vazio, como afirma Howarth (2000). Antes, é importante lembrar que o campo discursivo não produz um fechamento definitivo, ou seja, não existe um ponto final para o significado do discurso; existem apenas momentos

parciais de fixação de sentido. Outro aspecto fundamental para nossa compreensão é que a prática política trabalha no sentido de preencher o vazio deixado pela inexistência de pontos finais no campo discursivo. Entretanto, Laclau reconhece a existência da necessidade de fechamento ou pontos finais para os discursos na sociedade, mesmo que esse processo seja algo impossível. Por isso, é através dessas necessidades que surge aquilo que a TD enxerga como “significante vazio”.

De acordo com Marques (2020), um ponto nodal é, inicialmente, um significante que, através de um processo de articulação, consegue aglutinar um grupo diverso de significados ao ponto de deixar de ter um único e transparente significado para os elementos que o compõem. Sua ampliação, em termo de conteúdo, incorpora elementos de outros discursos, conciliando sentidos com intuito de evitar incompatibilidades entre as identidades por ele articuladas. Logo, não é algo que se organiza de forma aleatória, como aponta Mendonça (2009). A adaptação dos sentidos iniciais, a fim de evitar incompatibilidades, torna-se, dessa forma, uma lógica de transformação de um ponto nodal em um significante vazio.

A noção de significante vazio consiste na confluência de múltiplos significados em um discurso, a ponto de tal discurso perder seu sentido inicial e específico justamente pelo excesso de significações incorporadas. Howarth (2000) evidencia que a sociedade também se organiza através desses ideais impossíveis, algo que permite a criação e o funcionamento de significantes vazios. Contudo, o autor também argumenta que uma articulação política só consegue atuar diante um significante vazio que, por sua vez, age como um ponto nodal. Por isso, a inexistência de uma essência no ponto nodal é uma pré-condição para o sucesso de sua hegemonia.

Dessa forma, de acordo com os autores supracitados, o discurso é algo composto por todas as ações e relações que têm significado social. É algo que diz respeito a toda relação entre ações e palavras. É também resultado de uma prática social articulatória que organiza e constitui as relações sociais. Destacamos que, ao citarmos o significado, estamos falando da produção do sentido. O discurso é composto por sentidos, por pontos nodais, por relações antagônicas e tem uma tendência a tornar-se hegemônico. Diante do que foi evidenciado, consideramos fundamental explicar as concepções constitutivas do discurso e a sua tendência geral.

Mendonça (2003) afirma que não existem sentidos previamente constituídos; logo, eles não são prescritos e nem tampouco podem ser projetados de acordo com as necessidades. Dessa forma, os sentidos devem ser analisados a partir dos seus contextos de emergência. Por isso, podemos considerar que os sentidos são incompletos, precários e contingentes. Inseridos em um sistema discursivo, os sentidos, não têm um caráter permanente, pois estão condicionados pelas infinitas possibilidades de aglutinação, sobreposição e ampliação promovidos por um

discurso, algo que, por definição, impede, como afirma Mendonça (2003), uma busca racionalista por uma verdade completa e transparente. A natureza contingente dos sentidos dialoga com a capacidade articulatória dos sistemas discursivos que articulam elementos diferentes e os transforma em elementos equivalentes. Para o autor, o discurso surge como a única possibilidade de significação. Compreendemos que identificar o contexto de emergência dos sentidos inseridos no campo discursivo a respeito da política de educação em tempo integral relaciona-se com o diagnóstico, elaborado e promovido por atores privados, sobre a incapacidade do Estado em ofertar educação de qualidade.

Dessa forma, por se tratar de uma prática articulatória, na qual diferentes sentidos estão em convergência, ela produz pontos nodais. Um ponto nodal deve ser considerado como um ponto discursivo privilegiado no qual diferentes discursos convergem e, através desse processo, estabelecem pontos fixos, porém intermitentes de sentido. Antes do processo de articulação, os elementos estão dispersos e com uma carga semântica particular e, por isso, ao entrar em um campo discursivo, começam a mudar e tornam-se momentos. Esse processo promove uma alteração de sua carga semântica e, ao inserir-se nos sistemas discursivos, adquirem sentidos.

O diagnóstico da incapacidade do Estado de garantir a oferta de educação de qualidade, formulado e apresentado por atores privados, atua como um significante vazio e, por isso, houve aglutinação de diferentes sentidos. Por sua vez, o excesso de significados incorporados ao discurso inicial sobre a incapacidade do Estado extrapolou o seu sentido original, tornando-se um ponto nodal. A inexistência de uma essência desse discurso original é uma pré-condição, assim como todo ponto nodal, para a hegemonia do sentido que desqualifica o Estado como garantidor da educação de qualidade.

A partir do diagnóstico em questão, um conjunto de políticas ganhou forma. Dentre elas, analisaremos a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas como uma solução para o problema apresentado no diagnóstico. O contexto de emergência desse sentido precisa ser investigado, assim como a caracterização da participação de atores privados. Por isso, o uso da TD contribui para a nossa tese, na perspectiva de análise das práticas políticas que tentam preencher os vazios no campo discursivo.

Por último, para a realização do nosso trabalho de pesquisa adotamos os cinco princípios éticos presentes nas Diretrizes Éticas para Pesquisa em Educação (2022), documento produzido em parceria entre Associação Britânica de Pesquisa em Educação (BERA) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

- a) As ciências sociais são fundamentais para uma sociedade democrática e devem incluir diferentes interesses, valores, financiadores, métodos e perspectivas;
- b) Todas as ciências sociais devem respeitar a privacidade, a autonomia, a diversidade, os valores e a dignidade dos indivíduos, dos grupos e das comunidades;
- c) Todas as ciências sociais devem ser conduzidas com total integridade, empregando os métodos mais apropriados para o propósito da pesquisa;
- d) Todos os cientistas sociais devem agir em relação às suas responsabilidades sociais na condução e na divulgação de suas pesquisas;
- e) Todas as ciências sociais devem ter como objetivo maximizar os benefícios e minimizar os danos (BERA, 2022, p. 7).

Em consonância com a BERA (2022), defendemos que toda pesquisa, especialmente no campo da educação, deve ser norteadada por uma ética de respeito. Essa postura implica respeito às pessoas e, com isso, considerar os direitos, a dignidade e a autonomia dos participantes da pesquisa, assegurando seu bem-estar físico e psicológico. Implica também respeito ao campo de conhecimento em que se insere, reconhecendo a diversidade de saberes e experiências presentes no campo educacional, valorizando a multiplicidade de vozes e perspectivas. Julgamos também ser necessário respeitar os valores democráticos e, com isso, promover a justiça social, a inclusão e a equidade na pesquisa educacional, combatendo qualquer forma de discriminação. Prezamos também pela qualidade do trabalho, de modo a assegurar o rigor científico da pesquisa, desde a definição do problema até a divulgação dos resultados. Defendemos a liberdade acadêmica, compreendendo a importância de garantir o direito à pesquisa livre e autônoma, sem interferências externas indevidas.

Por último, assumimos o compromisso ético de sermos responsáveis com toda a comunidade de pesquisadores em educação e, por isso, reconhecemos a importância da transparência no processo de produção, organização e análise de dados, na clareza na comunicação dos objetivos da pesquisa e defendemos uma postura crítica em relação à temática estudada.

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

O estado da arte, como afirma Mainardes (2018), é uma pesquisa sobre a produção do conhecimento científico a respeito de um determinado tema a partir de um recorte temporal específico. Portanto, com intuito de melhor compreender nosso objeto de estudo e encontrar caminhos teóricos e metodológicos, faremos um estado da arte sobre a política de educação em tempo integral para as escolas públicas de ensino médio no Brasil. Delimitamos o período de investigação das produções científicas entre os anos de 2017 e 2022. Justificamos o recorte temporal pelo fato de 2017 ser o ano de publicação da Portaria do MEC nº 1.145, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, e da lei nº 13.415/2017, a Lei do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). As legislações em tela são um marco temporal na política de educação em tempo integral, pois apresentam um mecanismo de incentivo financeiro e um mecanismo de adoção compulsória da expansão da carga horária anual para ensino médio. Ambas as leis se vinculam, em certo sentido, com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2011–2020), que trata da oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas.

Nosso estado da arte divide-se em duas partes. No primeiro momento, pesquisamos sobre a política de educação em tempo integral para o ensino médio nas escolas públicas no Brasil. Os trabalhos identificados foram classificados conforme o tipo da produção acadêmica (dissertação ou tese) e a região de origem do objeto de estudo do trabalho. Em seguida, foram analisados o problema de pesquisa e os resultados apresentados pelos pesquisadores.

Na segunda etapa, analisamos com maior profundidade o Programa de Educação Integral. Por isso, diminuimos o escopo da pesquisa e analisaremos a metodologia adotada e os resultados divulgados pelas produções científicas. Nesta etapa, analisamos apenas os artigos científicos que tratam especificamente do Programa de Educação Integral do estado da Paraíba. Justificamos essa divisão, pois a primeira etapa assume como objetivo construir uma compreensão mais ampla sobre nosso objeto, enquanto a segunda etapa do estado da arte tem como meta promover uma maior aproximação com o nosso objeto de estudo e, através desse processo, construir estratégias de pesquisa para orientar o desenvolvimento do nosso trabalho.

2.1 A política de educação em tempo integral nas escolas públicas de ensino médio

Com o intuito de mapear e discutir as produções científicas sobre o tema apresentado, escolhemos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologias (IBICT). A BDTD apresenta uma visão mais ampla sobre nosso tema, ao reunir as produções científicas na modalidade dissertação e tese nos programas de pós-graduação em todas as universidades do Brasil.

A pesquisa realizada na BDTD utilizou como palavras chaves: “educação em tempo integral” e “ensino médio”, sob o recorte temporal de 2017 a 2022. Inicialmente, a ferramenta de “busca avançada” da BDTD apresentou noventa e oito (98) ocorrências para os termos-chaves supracitados nos campos “título” e/ou “resumo” e/ou “assunto”. Com o intuito de concentrar as análises apenas nos trabalhos que analisam a política, refizemos a “busca avançada” e restringimos as ocorrências apenas aos trabalhos que apresentaram no campo “assunto” a palavra “política”. Nessa nova etapa da pesquisa, encontramos vinte (20) ocorrências, das quais dezesseis (16) são dissertações e quatro (04) são teses.

A pesquisa concentrou-se em investigar partes específicas dos trabalhos selecionados, como os resumos, a introdução, o capítulo metodológico e os resultados. O objetivo da investigação foi identificar a área de conhecimento à qual as pesquisas são vinculadas, assim como o objetivo geral, o problema de pesquisa, a perspectiva epistemológica e a metodologia utilizada, a região do Brasil na qual a pesquisa se concentra e, por fim, os resultados apresentados pelos autores.

Dentre os trabalhos identificados, onze (11) foram desconsiderados, pois não dialogavam com o nosso objeto de estudo. A pesquisa de Gomes (2017) concentra-se nos processos de ensino e aprendizagem, o trabalho de Silva (2019) é um estado do conhecimento sobre educação em tempo integral, Gandra (2017) analisa o desempenho dos estudantes no ensino fundamental, Mello (2019) concentra-se no ensino profissional integrado o ensino médio, a pesquisa de Sell (2018) analisa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Braido (2021) apresenta uma pesquisa sobre os sentidos da valorização do trabalho docente, Oliveira (2017) demonstra os impactos do Programa Dinheiro Direto na Escola a partir de indicadores educacionais, Araújo (2014) investiga o processo de implantação do ensino politécnico no Rio Grande do Sul, Costa (2019) discute a experiência educativa na casa familiar de rural na cidade de Gurupá e Jesus (2018) debate os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura Universidade Federal de Sergipe. Portanto, diante da redução do total de trabalhos, discutiremos os resultados da pesquisa a partir de um total de nove (9) ocorrências.

A respeito da área do conhecimento à qual os trabalhos estão vinculados, destacamos que a dissertação de Fernandes (2018) se vincula às Ciências Sociais Aplicadas (Economia),

enquanto a dissertação de Leite (2019) está inserida nas Ciências Humanas (Sociologia). As demais sete (7) ocorrências estão vinculadas às Ciências Humanas (Educação).

A partir da perspectiva epistemológica fundamentada em Mainardes e Tello (2016) e considerando as ocorrências relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, destacamos que, das nove (9) ocorrências identificadas, apenas duas (2) apresentaram essa perspectiva de forma objetiva. Santos (2018) anuncia que se enquadra na perspectiva epistemológica do materialismo histórico e dialético e Leite (2019) vincula-se ao pós-estruturalismo. Os demais trabalhos não apresentam de forma conclusiva a qual perspectiva epistemológica se vinculam.

Sobre o tipo de pesquisa, a metodologia e as técnicas utilizadas, identificamos que oito (8) trabalhos adotam a análise qualitativa e apenas um (1) adota a análise quantitativa. Destacamos que o trabalho de Fernandes (2018), vinculado à economia, adota uma metodologia de base quantitativa denominada “*Propensity Score Matching*”. O método em questão é uma análise estatística que tenta estimar o efeito de uma política. No caso, o autor investiga os efeitos da política de ampliação de carga horária no desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio. Por sua vez, os trabalhos com abordagem qualitativa adotam métodos e técnicas de pesquisas distintas. Gomes (2017), Mustafá (2018), Santos (2018), Silva (2017) e Vieira Filho (2017) adotaram o método de estudo de caso. Por sua vez, os estudos de Leite (2019), Silva (2019) e Sousa (2019) realizam uma pesquisa documental.

No que diz respeito às regiões nas quais as políticas analisadas localizam-se, foi possível identificar que três (3) são da região Nordeste, duas (2) são do Sudeste, três (3) são da região Norte e uma (1) é do Centro-Oeste. A distribuição territorial dos trabalhos a respeito da política de educação em tempo integral indica que é um tema de relevância nacional, pois está presente em todas as regiões, com exceção da região Sul.

Ball e Mainardes (2011), ao analisar a forma como o conhecimento é produzido no campo das Políticas Educacionais, afirmam que, no Brasil, os trabalhos podem ser classificados em dois grandes grupos: a) análise de programas e de políticas específicas; e b) estudos de natureza teórica sobre o processo de formulação das políticas. Portanto, a partir da identificação e da tabulação dos títulos, dos problemas de pesquisa e dos objetivos gerais (Quadro 1), agrupamos os trabalhos selecionados, a partir da classificação apresentada por Ball e Mainardes (2011).

Quadro 1 – Tabulação dos trabalhos identificados

Título / autor	Problema de pesquisa	Objetivo geral
Santos (2018): Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso.	Quais as possibilidades da educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás?	Analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de ensino médio em Goiás, levando em conta duas categorias: Concepção de educação em tempo integral e condições de implantação da escola de tempo integral.
Sousa (2019): Programa de fomento à educação integral no ensino médio: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA.	De que forma está ocorrendo a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral, como Política Pública de Ensino Médio Integral (EMI) na rede estadual do município de Santarém – Pará?	Analisar o processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio na rede Estadual em Santarém.
Gomes (2017): A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual.	Como foi realizada a implantação do ProEMI no período de 2012 a 2014?	Analisar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na proposta indutora de educação integral em uma escola estadual de Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014, período que corresponde ao ano de implantação (2012) no município e desenvolvimento do primeiro ciclo das atividades concernentes ao programa, que condizem aos três anos.
Silva (2019): Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo.	Como é implementada ou posta em prática a formação continuada dos professores das de ensino integral no estado de São Paulo?	Identificar e descrever aspectos dessas ações de formação continuada oferecidas nas escolas deste programa, analisando se possibilitam aos professores a proclamada autoformação, concedendo-lhes autonomia para planejar e gerir seu próprio projeto formativo.
Fernandes (2018): Diferencial de desempenho dos estudantes no ENEM: uma avaliação do Programa Escola em Tempo Integral da rede pública do estado de Pernambuco no período de 2009 a 2016.	Seria a educação na jornada de tempo prolongada uma política pública eficiente, de qualidade e com capacidade para melhorar o desempenho escolar dos estudantes pernambucanos do ensino médio?	Identificar a eficiência da política de educação em tempo integral adotada pelo Estado de Pernambuco, por meio das Escolas Estaduais de Tempo Integral no aumento da habilidade cognitiva dos alunos no ENEM no período de 2009 a 2016
Vieira Filho (2017): Condições de trabalho de professores de química da rede estadual de ensino de	Como a formação de um coletivo de professores na EEB Getúlio Vargas (escola a qual leciono) pode	Compreender, como os professores de Química entendem as reformas na área educacional proposta pelo atual Governo Federal, as quais se associam

Santa Catarina: um estudo de caso das políticas públicas para a escola em tempo integral.	contribuir para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências da Natureza e para a elaboração de práticas inovadoras?	a um processo de transição de políticas públicas, encabeçados por uma nova aliança conservadora
Leite (2019): Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal.	Quais os mecanismos que as escolas dispõem, ou não, para adaptar-se à mudança imposta pelo Programa de Educação Integral?	Identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando a implementação 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).
Silva (2017): De escola regular a escola de referência: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim - PE	Como os professores da EREM Severino Farias descrevem as mudanças, ocorridas na práxis escolar, advindas da implementação do Programa de Educação Integral?	Investigar como o Programa de Educação Integral repercutiu nas práticas educativas e no cotidiano da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Severino Farias, em Surubim-PE, a partir da análise das descrições dos professores sobre as mudanças provocadas pela implementação de tal política.
Mustafá (2018): Projeto Ensino Médio Integrar: desafios na implementação e descontinuidade do projeto.	Quais as dificuldades e entraves do processo de implementação do Projeto Ensino Médio Integrar que ocasionou sua descontinuidade?	Analisar a criação e implementação do Projeto Ensino Médio Integrar na Rede Estadual de Educação de Rondônia e propor um Plano de Ação Educacional.

Fonte: Criado pelo autor.

Os objetivos gerais dos trabalhos fazem uso dos seguintes verbos: analisar (4), identificar (3), compreender (1) e investigar (1). A partir dos verbos escolhidos, é possível inferir que são trabalhos que assumem a tarefa de analisar programas e/ou políticas específicas. Outra evidência de que os trabalhos fazem parte do mesmo grupo de classificação são os problemas de pesquisa apresentados. Dos trabalhos selecionados, sete (7) trazem na sua pergunta-problema ou no título termos como “programa”, “projeto” e “política”. Por sua vez, dois (2) trabalhos apresentam referências indiretas, como “jornada prolongada” ou “em tempo integral”. Em ambos os casos, é possível concluir que se trata de uma discussão sobre a política de educação em tempo integral.

Sobre os resultados encontrados, destacamos que Santos (2018), ao analisar o processo de implementação das escolas em tempo integral em Goiás, indica que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) propõe as mudanças de currículo e de carga horária

relativas ao modelo e, apenas depois de efetivadas as mudanças, verifica-se a existência de condições pedagógicas e de infraestrutura adequadas ao que está sendo apresentado como política de tempo integral. De acordo com a autora, faltam recursos materiais e humanos para garantir a ampliação do aprendizado dos estudantes. A desarticulação do projeto político-pedagógico do modelo em questão com a realidade das comunidades escolares, o elevado índice de rotatividade dos professores não efetivos, a atuação rígida de gestores e a fragilidade da gestão democrática nas escolas são evidenciados como elementos que contribuem para a precarização do trabalho docente e para a reprodução de uma lógica neoliberal na educação.

A produção científica de Sousa (2019), a respeito do Programa “Política de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” no município de Santarém, evidencia que a proposta inicial do programa tem pontos positivos, porém diversos fatores contribuem negativamente para o seu desenvolvimento junto às comunidades escolares. Entraves no processo de repasse de verbas para as escolas, alimentação escolar inadequada, problemas de infraestrutura das escolas e insuficiência de materiais pedagógicos são apontados como entraves para efetivação da política. Outro aspecto, apresentado pela autora é a dificuldade de diálogo com as famílias responsáveis pelos estudantes. No processo de apresentação da proposta do programa, mesmo com o esforço dos trabalhadores em educação, as famílias foram resistentes à proposta e solicitaram o desligamento dos filhos ao convênio. Esse movimento promoveu o fim do projeto de uma das escolas estudadas. Para além do exposto, a pesquisa também revelou que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, por conta do programa em questão, não resultou em redução da evasão e não apresentou ganhos no processo de aprendizagem para os estudantes. Para a autora, a ampliação do tempo de permanência, associada a uma fragmentação curricular, resultou no fracasso do projeto nas escolas estudadas.

Gomes (2017), ao analisar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como uma política indutora de educação em tempo integral em uma escola estadual no estado do Pará, destaca que o ProEMI surgiu como uma política nacional, de adesão voluntária, com apoio técnico e financeiro, por parte dos entes federados, para fomentar inovações curriculares, associadas com a ampliação do tempo de permanência na escola, com vistas a melhorar o desempenho das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O trabalho em questão apresenta uma discussão sobre as concepções de educação em tempo integral e de educação integral. A primeira é uma proposta de ampliação de tempo na escola, enquanto a segunda visa garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos ao trabalhar aspectos cognitivos, motores, afetivos, artísticos. Contudo, os sujeitos participantes da

pesquisa, membros da comunidade escolar, não diferenciam as concepções apresentadas. As duas concepções são compreendidas como sinônimos, pois a ampliação da jornada tornou-se o ponto central da compreensão dos sujeitos.

Outro resultado anunciado é que existe uma disparidade, apontada pelos sujeitos, entre o documento oficial do programa e a forma como o programa foi implementado nas escolas. A autora indica que não houve um processo de formação continuada, de responsabilidade da secretaria de educação do estado do Pará, nos moldes previstos pelo programa. Registrou-se também que não houve acessoriamente técnico, por parte da secretaria de educação, para acompanhar o processo de implementação nas escolas. Houve pouco engajamento dos docentes nos projetos interdisciplinares previstos pelo modelo. Apesar dos elementos citados, foi possível observar que novas práticas pedagógicas vivenciadas promoveram alterações nas rotinas de estudantes e professores. Isso indica ser possível vivenciar a educação em tempo integral com fins de desenvolvimento integral dos estudantes.

Os efeitos da política de educação em tempo integral na formação continuada de professores da rede pública de São Paulo é objeto da pesquisa de Silva (2019). O trabalho conclui que a formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) aos professores que estão inseridos no Programa de Ensino Integral é tradicional, autoritária, formalista, tecnicista e utilitária. Apesar dos documentos orientadores sobre o modelo de escola integral de São Paulo indicarem que a escola é o *locus* privilegiado para o desenvolvimento das ações formativas, existe uma centralização das ações na Escola de Formação de Professores. As ações têm como foco aspectos administrativos e burocráticos e visam replicar as orientações técnicas da SEESP. Por isso, o Programa de Educação Integral, por meio das ações formativas, intensifica o controle sobre os professores para garantir a aplicação do currículo e o cumprimento das metas estabelecidas pela SEESP. Por sua vez, as horas departamentais, que deveriam atender à necessidade de estudo e planejamento, são ocupadas por demandas impostas pela SEESP. O autor também conclui que a política posta em prática pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo apresenta-se sempre em caráter emergencial, urgente, para resolver a qualidade do ensino público no estado. O senso de urgência em questão também está associado à responsabilização dos professores diante da precária realidade na qual estão inseridos. Diante do exposto, Silva (2019) argumenta que existe um descompasso entre a formação ofertada e a profissionalidade desejada pelos docentes do estado de São Paulo.

O trabalho de Fernandes (2018) destaca-se em relação aos demais, pois é uma pesquisa com abordagem quantitativa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Economia, que trata

sobre os efeitos do Programa de Educação Integral no estado de Pernambuco no desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O trabalho em questão adotou o método *propensity score matching* para comparar o desempenho nas provas do ENEM dos estudantes de escolas regulares e de escolas em tempo integral. O estudo analisou os microdados produzidos pelos questionários socioeconômicos aplicados no processo de inscrição do ENEM e cruzou-os com os resultados nas provas do ENEM entre os anos de 2009 e 2016. Para o autor, os estudantes de escola em tempo integral apresentam um desempenho superior em todas as provas do ENEM (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) em relação aos estudantes de escola regular.

A dissertação de Vieira Filho (2017) analisou como o ProEMI afetou as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos docentes de química da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. O autor identifica que existe uma relação direta entre a implementação gradativa de uma lógica neoliberal na educação e a precarização do trabalho docente. A ampliação do tempo de permanência na escola, por conta do ProEMI, resultou no aumento das turmas sob responsabilidade dos professores e também na redução do tempo de planejamento dos docentes, fatores estes que afetam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Outro aspecto evidenciado foi a introdução de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), inicialmente apresentadas como ferramentas de apoio, mas que resultaram em sobrecarga no trabalho dos professores. Apesar dos elementos apresentados, os sujeitos da pesquisa mostram-se resistentes a outras propostas de educação em tempo integral. Particularmente a Reforma do Ensino Médio, como política de ampliação do tempo de permanência dos estudantes e professores nas escolas, é compreendida como algo negativo. Dessa forma, os sujeitos entrevistados preferem manter o ProEMI, aprimorando-o, do que aderir ao Ensino Médio em Tempo Integral, algo vinculado à Reforma do Ensino Médio. O autor destaca que o grau de credibilidade do ProEMI, perante os docentes, pode ser utilizado como um fator facilitador de implementação de novas reformas.

Leite (2019) analisa o Programa da Escola Cidadã Integral no estado da Paraíba. O trabalho em questão evidencia a atuação de duas instituições privadas, o ICE e a Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS) como as primeiras parcerias público-privadas voltadas para a educação pública. O programa em questão é uma política de educação em tempo integral com o objetivo de reconfigurar práticas de ensino e gestão, currículo, objetivos da educação, carga horária e regime de trabalho dos docentes. A partir dos dados analisados, a autora identifica que a política analisada adota uma visão “privatista”, ao atrelar a elaboração e a própria execução de uma política educacional oriunda de uma

consultoria privada. O ICE, responsável por elaborar o modelo, compreende a educação como um investimento com o objetivo fomentar a competição e o empreendedorismo dos estudantes para que obtenham sucesso individual. Esse modelo reduz a formação humana a um viés economicista, pois promove a submissão das práticas pedagógicas às demandas do mercado, silenciando outras demandas formativas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Outro aspecto convergente com a racionalidade neoliberal, identificado pela autora a partir da análise do programa, é o fato de a gestão das escolas ter sido entregue a uma organização social, a ECOS. A respeito do processo de aceitação do modelo, a pesquisadora analisou a trajetória em duas escolas diferentes. A escola que participou anteriormente do ProEMI apresentou menor resistência ao processo de ingresso no Programa de Educação Integral na Paraíba. A adoção de práticas pedagógicas diversificadas e a aplicação de recursos para a aquisição de materiais foram fatores decisivos na aceitação, por parte da comunidade escolar, do novo modelo.

Silva (2017) propõe-se a analisar os efeitos da política de educação em tempo integral desenvolvida no estado de Pernambuco a partir das enunciações dos professores sobre as mudanças decorrentes da implementação da política. A respeito das principais mudanças, observadas pelos docentes, destacam-se a ampliação da carga horária e da matriz curricular. Observaram-se, além disso, alterações no público atendido pelas escolas e escassez de profissionais e de tempo para realização de vivências pedagógicas relativas às artes e aos desportos. A autora também destaca que o monitoramento, feito pela secretaria de educação e pelo ICE surge, na fala dos docentes, como algo “rejeitado e exigido como garantia de qualidade na implementação do Programa” (Silva, 2017, p. 176).

Por último, Mustafá (2018) estudou o processo de implementação do Projeto Ensino Médio Integral na Rede Estadual de Educação de Rondônia. A pesquisa identificou que a Secretaria de Educação (SEDUC) adotou como referência para suas ações o desempenho da rede nas avaliações externas. Esse processo promoveu um estreitamento curricular e de outras práticas pedagógicas para garantir bons resultados. Outro aspecto evidenciado pela autora foi o planejamento e a forma de implementar políticas por parte da SEDUC. Mustafá (2018) argumenta que as ações do governo foram realizadas sem consultas prévias à comunidade, promovendo, dessa forma, imposições e sobreposições de projetos que pouco dialogavam com a realidade das escolas. Esse foi um dos principais motivos do fracasso, nas palavras da autora, das políticas implementadas.

A partir da análise dos trabalhos selecionados, é possível identificar que eles apresentam uma estrutura semelhante, com capítulos que discutem os aspectos legais da política no Brasil, história da política de educação em tempo integral no Brasil e a percepção dos professores sobre

os efeitos da política. Os trabalhos analisados investigam os efeitos da política na escola e não discutem a política em outras arenas. Identificamos também que os sujeitos entrevistados pelos pesquisadores são em sua maioria professores; outros atores, tais como governadores, prefeitos, técnicos das secretarias de educação e profissionais que atuam em ONGs ou fundações filantrópicas não foram entrevistados. A atuação desses atores é relevante na trajetória da política, pois eles assumem funções distintas dos professores. Portanto, compreendemos que é necessário ampliar o campo de investigação para compreender a trajetória da política e, por isso, voltaremos nossa atenção também para outras arenas. Julgamos que é fundamental compreender o contexto local, contudo o global também é um espaço de análise necessário para compreender a mobilidade da política.

2.2 O Programa de Educação em Tempo Integral no estado da Paraíba

Nesta etapa do estado da arte, usamos a ferramenta de busca Google Acadêmico para pesquisar sobre o tema em artigos científicos publicados em revistas especializadas. Justificamos o estreitamento do escopo da pesquisa, bem como a opção por artigos, pois acreditamos que esse tipo de pesquisa pode fornecer informações atualizadas sobre o tema, além de poder nos proporcionar a identificação de lacunas. A respeito da ferramenta de pesquisa, o Google Acadêmico, justificamos sua escolha por ser um instrumento com amplo alcance, tendo em vista que as revistas de grande impacto utilizam seus indexadores. Essa ferramenta também fornece informações sobre as citações dos artigos, o que nos ajudou a avaliar a importância e influência dos trabalhos na comunidade científica.

Para restringir os resultados da pesquisa, e dessa forma contemplar nosso objeto de estudo, usamos aspas para incluir os termos “Programa de Educação Integral” e “Paraíba”. A pesquisa foi realizada entre dezembro de 2022 e fevereiro de 2023 e resultou em 311 ocorrências. Destas, apenas 13 eram artigos científicos publicados em revistas especializadas e que tratavam sobre o Programa de Educação Integral. Entre os artigos encontrados, seis (6) estão vinculados à área de estudo da Educação, três (3) são da Sociologia, um (1) da Geografia, um (1) da Gestão Pública e um (1) de Letras. Os artigos estão organizados, nos parágrafos posteriores, por ordem de aparição entre as ocorrências apresentadas pelo Google Acadêmico. Nos próximos parágrafos, apresentaremos os artigos, as escolhas metodológicas e os principais resultados das pesquisas. Na última parte desta seção, apresentaremos uma síntese das discussões e, através dela, indicaremos os aspectos necessários para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Rodrigues e Honorato (2020) apresentam como objetivo do artigo “conhecer as redes de políticas que influenciam a produção da política educacional do Programa Escola Cidadã Integral” (p. 1). Trata-se de um trabalho com abordagem qualitativa, e o método de pesquisa utilizado foi a etnografia em rede associada à análise documental. Os autores concluíram que a parceria com o ICE, responsável pela elaboração e encenação da política na Paraíba, promoveu um modelo de gestão da educação em tempo integral com características neoliberais e neoconservadoras, através da padronização das escolas e da homogeneização dos alunos. A partir da análise dos documentos e das entrevistas com representantes do governo, foi possível verificar que as diretrizes pedagógicas da rede priorizam o progresso econômico e a promoção de princípios e valores como eixo norteador do modelo e que adotam como objetivo a preparação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Essas diretrizes reforçam a ideia de que a educação se limita ao desenvolvimento de habilidades e competências, sem proporcionar a formação de sujeitos autônomos, mas sim submissos ao capital econômico.

Por sua vez, Leite (2020), através dos postulados de Pierre Bourdieu e Dubet, ambos associados à sociologia da educação, apresenta reflexões sobre a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais. O campo de estudo da autora são as ECIs e ECITs da cidade de João Pessoa, ambas vinculadas ao Programa de Educação Integral. Através de uma abordagem qualitativa e quantitativa, a autora fez uso de análise documental, de entrevistas e de questionários socioeconômicos para analisar o perfil dos estudantes matriculados em duas escolas, uma ECI e outra ECIT. A partir dos dados coletados e de sua articulação com os conceitos de “campo”, “*habitus*” e “capital cultural”, de Pierre Bourdieu, a autora conclui que os processos de produção e reprodução das desigualdades sociais e educacionais não fazem parte das demandas que influenciaram na produção da política em questão. A autora evidencia, a partir das taxas de matrícula e dos dados socioeconômicos, que o acesso à educação pública, aos extratos mais pobres, tem sido através da adoção de mecanismo de seleção dos estudantes que tentam uma vaga nas escolas públicas. Outro aspecto, no que diz respeito à permanência dos estudantes, é a não adaptação dos estudantes à rotina de jornada expandida nas escolas em tempo integral. Ainda nessa questão da permanência, existe a necessidade dos alunos de ir trabalhar, algo que é incompatível com o cumprimento da carga horária do regime integral. Por isso, Leite (2020) apresenta como possível consequência da adoção do programa o aumento das desigualdades sociais devido à estrutura e ao funcionamento das ECIs e ECITs, que promovem, em certo sentido, a desigualdade educacional ao não facilitar o acesso e nem garantir a permanência.

Amaral e Guerra (2020) apresentam reflexões sobre o protagonismo juvenil inserido no Programa de Educação Integral no estado da Paraíba. O trabalho em questão apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre protagonismo, faz também uma análise documental sobre o marco legal do programa em questão e, por fim, apresenta resultados de uma observância participativa em um projeto chamado “Sala de aula itinerante”, ofertado em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Os autores afirmam que a reforma do ensino médio apresenta concepções de protagonismo juvenil oriundas do terceiro setor, que tiveram sua origem no processo das reformas do Estado brasileiro no decorrer da década de 1990. Por isso, é possível traçar um paralelo entre o avanço do neoliberalismo no Brasil e a incorporação de valores, princípios e práticas típicas da cultura empresarial. Os autores apontam que o protagonismo surge como uma forma de incentivar jovens a contribuir para melhorias nas comunidades das quais fazem parte, algo que também é associado ao reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos e, por último, também é possível traçar relações entre o protagonismo proposto e o desenvolvimento da cidadania. Contudo, os autores também salientam que, apesar do que foi citado, a concepção de protagonismo juvenil também está associada à cultura neoliberal do empreendedorismo. Os eixos “autonomia” e “liberdade de escolha” atuam como dispositivos de responsabilização dos indivíduos pelo sucesso ou pelo fracasso profissional. Os jovens, a partir dessa concepção de protagonismo, são instados a tornarem-se empreendedores de si mesmos.

Amaral e Guerra (2020) evidenciam o papel do componente curricular “Projeto de Vida” e da prática educativa “Clubes de Protagonismo” na promoção da concepção de protagonismo juvenil do terceiro setor. Em ambos os espaços, são oportunizados momentos para os jovens desenvolverem competências e habilidades que se relacionam com o objetivo do modelo de “formar jovens autônomos, competentes e solidários” (Amaral; Guerra, 2020, p. 226). A contradição evidenciada pelos autores surge do confronto entre bibliografia pesquisada e as entrevistas promovidas pelos encontros previstos no projeto “Sala de Aula Itinerante”, projeto que oportunizou o encontro de estudantes do mestrado da Pós-Graduação em Educação com os estudantes de uma escola do modelo. Os pós-graduandos foram convidados a abordar o tema do protagonismo; contudo, os encontros tornaram-se momentos de escuta ativa sobre as insatisfações dos estudantes sobre o modelo. Os autores concluem que o modelo proposto pelo Programa de Educação Integral da Paraíba adota uma concepção de protagonismo de base neoliberal, porém os estudantes apresentam reivindicações e vontade de participar, movidos por concepção de protagonismo a partir de uma perspectiva democrática, dos processos educacionais das escolas.

Costa (2019) apresenta uma pesquisa na área da Gestão Pública com o objetivo de avaliar os efeitos do Programa de Educação Integral a partir da análise das taxas de evasão, progressão e aceitação do modelo pelas comunidades escolares. Os dados analisados foram extraídos do censo escolar realizado pelo INEP. A série histórica analisada começa em 2015 e termina em 2018. A pesquisa em tela adotou a abordagem quantitativa, de caráter descritivo a partir da análise de instrumentos estatísticos. A autora afirma que, após a implantação do modelo de ECI, houve uma elevação moderada no índice de progresso escolar, com um acréscimo no índice de aprovação entre as séries do ensino médio, passando de 76,2% em 2015 para 77,1% em 2018. A taxa de abandono também diminuiu consideravelmente, especialmente no ensino médio, na série com o maior percentual de abandono. Em 2015, o índice de abandono foi de 13,9% e, em 2018, foi de 11,3%. A tendência foi observada tanto na Paraíba quanto em outros estados da região, com a Paraíba ocupando o terceiro lugar em termos de diminuição do abandono escolar no Nordeste brasileiro. A autora destaca que a aceitação do modelo de ECI foi positiva, resultando em um aumento na taxa de matrícula nas escolas integrais técnicas. Em 2015, as escolas públicas com ensino técnico integrado ao ensino médio tinham 3.011 estudantes matriculados, ficando apenas 500 matrículas abaixo das taxas do Instituto Federal (IF). Em 2018, a taxa de matrícula nessa modalidade atingiu a marca de 7.886 estudantes. Costa (2019) afirma que esse aumento nas matrículas é uma consequência da boa aceitação do modelo pela sociedade civil. A autora apresenta como conclusão que o Programa de Educação Integral, implementado nas escolas estaduais de ensino médio, proporcionou uma melhoria no desempenho escolar dos estudantes nesta etapa. Verificou-se também um aumento no índice de aprovação e uma diminuição significativa no índice de abandono escolar. Em particular, houve uma redução acentuada do abandono escolar na 1ª série, que anteriormente era uma das séries com o maior índice de abandono.

A pesquisa realizada por Carvalho e Rodrigues (2019) concentra-se no caráter relacional entre as esferas econômicas, culturais e políticas para analisar a articulação multiescalar do território em rede do ICE na transformação da educação pública no Brasil e na Paraíba. Trata-se de uma pesquisa de estudo de caso exploratório, de abordagem qualitativa, com uso de análise documental. Novamente a década de 1990 é apontada pelos autores como um momento relevante na reforma do Estado do Brasil e como um momento em que a lógica gerencial, oriunda das empresas, é incorporada aos poucos na gestão pública. Os autores evidenciam que essa década é marcada pela significativa diminuição do Estado associada à entrada de atores privados. Associado a esse processo, temos o consenso a respeito da importância da educação e de como a educação pública precisa melhorar. É a partir dessa associação entre necessidade

de melhoria e da diminuição do Estado que surge o modelo gerencialista de administração escolar como forma de resolver o “problema” da educação.

O ICE é apresentado como um Organização Social com uma roupagem de cumprir com uma função social; contudo, a sua atuação amplia os territórios e os seus parceiros e, com isso, avança com uma agenda de interesses privados. Os autores apresentam o conceito de território, a partir dos escritos de Haesbaert, que se constitui através de três vertentes básicas: a política, a cultura e a economia.

Dessa forma, a atuação do ICE deve ser compreendida a partir de uma concepção de território integradora, em diálogo com as três vertentes supracitadas. O ICE assume um papel territorializador, fazendo uso de um anteparo legal, para garantir um poder simbólico, poder este exercido através da diferenciação em termos de infraestrutura e de organização curricular. A atuação do ICE também é considerada multiescalar, pois consegue materializar no chão da escola orientações que surgem em discussões globais e passam por adaptações nacionais. Essa atuação, de diferentes escolas, afeta diretamente o cotidiano das unidades de ensino que integram o modelo. Através do conceito de Rede, idealizado por Milton Santos, os autores avaliam que o ICE atua em rede, pois faz parte e se beneficia das interligações existentes nos territórios que produzem um fluxo de informações, de objetos e de capital financeiro. O ICE atua em rede ao enquadrar a escola como um ponto fixo do espaço no qual existe esse fluxo. Por isso, o ICE, deve ser considerado como uma ampliação territorial do poder das empresas que o financiam. A gerência desse território estrutura-se a partir de um discurso específico que promove a disseminação de novas tecnologias de gestão e que amplia as formas de fiscalização e controle do trabalho docente.

Honorato, Albino e Rodrigues (2019) apresentam uma análise documental associada a entrevistas semiestruturadas, de abordagem qualitativa, com dados analisados a partir da TD e das Redes Políticas de Ball (2014). O foco da pesquisa foi analisar “como o processo de mobilidade, hibridismo e (re)contextualizações tece relações de poder/saber e gera currículos em constantes processos de significação” (Honorato; Albino; Rodrigues, 2019, p. 202). Os autores adotam como premissa a mobilidade da política (Ball, 2014) a partir de microespaços e, por isso, existe um apontamento sobre um processo de recontextualização, decorrente de uma reinterpretação da política por atores locais, que por sua vez são transplantadas de outros países. Esse movimento é apresentado pelos autores como uma consequência da globalização e da atuação de organismos multilaterais que, através de suas orientações, atuam no sentido de descentralizar a gestão pública. A educação integral é apresentada à sociedade como sinônimo de boa qualidade de ensino; assim, para além da ampliação da jornada, também são

apresentadas mudanças de paradigmas educacionais e práticas que são tradicionais. Inseridas nessa mudança, os autores evidenciam que existe no pensamento curricular do modelo do Programa de Educação Integral uma concepção específica sobre as juventudes.

Dito isso, os autores concentram-se em analisar as redes discursivas presentes na organização curricular da Educação Integral para Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Privação de Liberdade do estado da Paraíba. Os autores concluem que o Estado, representado pelo governo do estado da Paraíba, foi identificado como um dos atores responsáveis por limitar a produção de sentidos, ao buscar soluções para os problemas apresentados pela educação destinada a jovens em privação de liberdade. Outro ponto evidenciado pelo trabalho foi que os discursos hegemônicos, que transitam e dão sustentação à rede, operam a partir de uma lógica de equivalência, ou seja, seu desenvolvimento está atrelado a uma trégua momentânea entre outros discursos por meio de seus pontos em comum. Por isso, a mobilidade da política relaciona-se com a necessidade de superar uma insatisfação comum com os discursos que circulam na rede. Destaca-se também o processo de recontextualização da política durante seu fluxo do global para o local. Compreende-se que a ordem simbólica de origem a política se mantém; contudo, o fluxo contribuiu para amenizar as marcas de origem e, por isso, temos o surgimento de uma política híbrida.

A pesquisa desenvolvida por Ferreira e Almeida (2022, p. 43101) elege como objetivo geral “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”. O artigo em questão merece destaque, pois foi elaborado por um funcionário comissionado e membro da Comissão Executiva de Educação Integral da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, o que confere relevância à sua produção científica. A referida comissão é responsável por acompanhar, monitorar e fiscalizar o funcionamento das escolas submetidas ao modelo do Programa de Educação Integral. A pesquisa, realizada através de questionários, teve seus dados analisados através da Teoria dos Valores de Nildo Viana. Os autores, ao explicarem o funcionamento do modelo, apresentam como pontos fundamentais dois aspectos: o modelo de gestão e o modelo pedagógico. O primeiro é estruturado a partir de quatro princípios educativos que se manifestam na ampliação do tempo de permanência na escola: a pedagogia da presença, a educação interdimensional, os quatro pilares da educação e o protagonismo. Os princípios, de maneira articulada, fomentam a formação de estudantes autônomos, competentes e solidários. Por sua vez, o modelo de gestão assume como base teórica a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). O modelo em questão adota como princípios os seguintes termos: ciclo virtuoso, educação pelo trabalho,

descentralização, delegação planejada, ciclo de melhoria contínua, níveis de resultados e parceria. O bom funcionamento da proposta depende da articulação entre o modelo de gestão e o modelo pedagógico. Por isso, no ímpeto de garantir a aplicação do modelo, criou-se o Núcleo de Acompanhamento Formativo, vinculado ao Programa de Educação Integral da SEECT. O núcleo é composto por profissionais formados em licenciatura e em bacharelado em Nutrição, Contabilidade e Administração. Os profissionais estão distribuídos em duas funções: consultores de TGE e consultores pedagógicos. O Núcleo foi criado pela “necessidade de se ter profissionais que acompanhem as escolas para além de um trabalho fiscalizatório, foi percebida ao analisar os resultados não sustentáveis de outras experiências de educação integral, a exemplo do Novo Mais Educação” (Ferreira; Almeida, 2022, p. 43110). O núcleo é responsável direto pela formação inicial de todos professores que ingressam no modelo e pelos Ciclos de Acompanhamento Formativo. O ciclo é um momento que acontece quatro vezes ao ano, liderado por um par de consultores, composto por um especialista em gestão e outro em pedagogia. A reunião tem a duração aproximada de oito horas, e participam dela a dupla de consultores da Secretaria de Educação, o gestor da escola, a coordenação pedagógica, a coordenação financeira, os líderes estudantis de turma, bem como coordenadores das áreas de conhecimento e outros professores disponíveis. O ciclo produz um relatório, reconhecido como instrumento de gestão, no qual os consultores apresentam os pontos de atenção, críticos e de melhoria que devem ser adotados pela equipe que compõe a escola. Os autores argumentam que o Núcleo, através de sua atuação nos ciclos, contribui para os bons resultados do modelo, pela maior proximidade entre a secretaria de educação e as escolas e fortalece “o sentimento que todos procuram contribuir sempre para uma educação pública e de qualidade” (Ferreira; Almeida, 2022, p. 43112). A análise dos dados produzidos pelos questionários aplicados com os gestores de 302 escolas que integram o modelo indica que 75% dos entrevistados atribuem um valor de 9 ou 10 à importância do trabalho dos consultores na solução de questões relacionadas ao Modelo de Escola Integral na Paraíba. Além disso, 70% consideram as reuniões do ciclo como necessárias para expandir o conhecimento sobre os Modelos Pedagógicos e de Gestão e para garantir a melhoria dos resultados dos indicadores de rotina. De acordo com os autores, adotando como base os princípios do modelo e o resultado do questionário, o trabalho do Núcleo fomentou a criação de um ambiente de reflexão e autocrítica nas escolas e na própria SEECT, algo que promoveu uma mudança de paradigma na gestão de processos educacionais. Por isso, argumentam ser fundamental fortalecer e ampliar o trabalho dos consultores do Núcleo.

Souza (2018) analisa as estratégias de políticas públicas para a educação inseridas no contexto das reformas do aparelho estatal brasileiro a partir da década de 1990. O trabalho concentra-se no processo de adequação do Estado da Paraíba à nova racionalidade administrativa alinhada aos princípios de enxugamento da máquina estatal, à lógica de funcionamento do mercado, ao arrocho fiscal, à nova gestão pública (NGP) e ao estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada. Destacam-se, no trabalho, os novos termos da relação entre o Estado e a iniciativa privada, algo evidenciado pelo autor a partir da aprovação, durante o primeiro governo Lula (PT), da Lei federal nº 11.079 (Brasil, 2004), “a lei de parcerias”. A lei em questão institucionalizou as normas de licitação e contratação de parcerias público-privadas em todas as esferas da administração pública.

Para o autor, a legislação aprofundou, em termos administrativos e ideológicos, as reformas iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Por sua vez, o Estado da Paraíba promoveu uma adequação ao movimento de realinhamento administrativo, baseado na lógica gerencial, ao aprovar a Lei nº 8.486 (Brasil, 2008) durante o governo de Cássio Cunha Lima (PSDB). Porém, Souza (2018) argumenta que as parcerias entre o Estado e a iniciativa privada no estado da Paraíba são anteriores à aprovação da referida lei. O autor afirma que no texto anexo à Lei de nº 8.043/2006, referente ao Plano Estadual de Educação, já existem casos concretos de parceria na execução de projetos educacionais com as empresas Coca-Cola, Instituto Ayrton Senna, Microsoft, Teatro Escola do Ballet Bolshoi do Brasil, Instituto Alpargatas, Aliança Francesa, Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). De acordo com o autor, as práticas de parceria, assim como a legislação aprovada, representam um fortalecimento de uma perspectiva privatizante, na qual a esfera privada seria a referência de soluções e de boas práticas no processo de solução de demandas coletivas. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação na Paraíba serviram como elementos de justificativa e de convencimento ideológico para garantir o apoio das entidades privadas na realização das metas estabelecidas para educação pública.

Souza (2018) indica que, em sintonia com esse movimento, os dois governos de Ricardo Coutinho, entre os anos de 2010 e 2018, promoveram ações neoliberalizantes, ao garantir controle orçamentário-fiscal e ao abrir espaço para uma maior participação do setor privado na elaboração e na execução de políticas públicas. Com base nos dados apresentados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) para a pesquisa sobre o “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005–2015)”, foi possível identificar um aumento no número de parceiros e de parcerias realizadas entre o Estado

da Paraíba e a iniciativa privada. Grupos como Google, Universidade de Ciências Aplicadas da Finlândia, ICE, *World Fund for Education*, Instituto Sonho Grande, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social foram ingressando na realização de projetos específicos no campo da educação. A natureza da parceria foi adquirindo novos contornos e, a partir de diferentes projetos, a atuação das entidades privadas ampliou-se. Dentre os projetos, destaca-se o Programa de Educação Integral. Para o autor, o modelo das ECIs, transformado em lei através de medida provisória, representa algo novo, pois promove um novo tipo de parceria ao permitir que o Estado faça uso e a captação de recursos próprios e de outras instituições, bem como o estabelecimento de convênios no intuito de executar as ações em favor do Programa de Educação Integral. As parcerias eram feitas em caráter pontual, em projetos com temática específica e agora, com a lei em questão, existe uma maior abrangência nos termos que organizam a relação entre a esfera pública e a esfera privada. Ao tratar das possíveis consequências do desenvolvimento da política em questão, Souza (2018) prevê que o governo estadual pode utilizar o Programa de Educação Integral como “moeda de troca” nas negociações com as prefeituras em uma possível ampliação do modelo para as redes municipais. Outra hipótese suscitada pelo autor é a ampliação e o enraizamento da racionalidade gerencial na rede pública estadual através da adequação dos conteúdos, métodos, avaliação e formação de professores às demandas do setor produtivo. A partir das hipóteses apresentadas, Souza (2018, p. 1352) argumenta que o envolvimento das instituições privadas nesse tipo de parceria tem como objetivo “[...] infundir seu ideário de gestão e de formação ideológica na máquina estatal, principalmente nas escolas públicas, por onde os processos de construção hegemônica junto às novas gerações têm maior potencial”.

Alves e Silva (2020) realizaram uma pesquisa de caráter descritivo, a partir de análise documental, sobre os programas de ensino médio em tempo integral nas escolas públicas no Nordeste. O trabalho estudou o tipo de relação estabelecida entre as instituições privadas, que são proponentes dos programas, e as secretarias de educação de cada estado. De acordo com as autoras, o modelo de ensino médio em tempo integral a partir de um regime de parceria entre o Estado e instituições privadas teve seu início em 2004, com as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), através do modelo implementado pelo ICE na reforma estrutural e pedagógica no Ginásio Pernambucano. O ICE, a partir dessa experiência inicial, consegue inserir-se em estados como Rio Grande do Norte, Sergipe e Maranhão. Por sua vez, o modelo desenvolvido no estado da Paraíba também adotou como referência essa experiência inicial no estado vizinho, mas, após o primeiro ano de Programa de Educação Integral, contou com a inserção do Instituto Itaú BBA. Alves e Silva (2020), ao analisar os programas de educação em tempo integral em

diferentes estados do Nordeste, apontam que a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), de responsabilidade da união, promoveu mudança significativas nas estruturas físicas das escolas e, principalmente, na aquisição serviços de gestão pública e pedagógicos, algo que foi instituído através de parcerias público-privadas. Dentre as consequências identificadas pelas autoras, estão a precarização das formações voltadas aos docentes, assim como o próprio trabalho dos professores, algo que foi denunciado por diversos sindicatos dos trabalhadores da educação nos estados nos quais os programas foram instalados. As autoras indicam que as formações oferecidas aos docentes concentram esforços em apresentar o modelo, deixando de oportunizar reflexões teóricas mais consistentes. Verificou-se, ainda, que o processo de privatização das escolas públicas na região Nordeste também tem ocorrido através da contratação de serviços de consultoria técnica para a gestão das escolas e a aquisição de materiais pedagógicos e recursos digitais por meio de parcerias com instituições relacionadas aos grupos empresariais.

Os trabalhos supracitados indicam que o modelo elaborado, divulgado e executado pelo ICE, a partir do Programa de Educação Integral no estado da Paraíba, tem características neoliberais e neoconservadoras. O desenvolvimento da política de educação em tempo integral, voltada às escolas públicas de ensino médio, é resultado de uma nova forma de relacionamento entre o Estado e as instituições privadas. Essa relação é marcada por uma nova forma de governança, que adota como referência princípios, valores, práticas e tecnologias que são próprias das empresas. A secretaria de educação, as escolas e os sujeitos que integram essas instâncias são impactados por essa nova forma de governar. Por isso, compreendemos que é fundamental investigar as bases teóricas do modelo, assim como a legislação que oficializou esse tipo de relação. Da mesma forma, é necessário identificar a origem dessas tecnologias e práticas características das empresas que estão presentes no modelo. O processo de legitimação desse transplante, do privado para o público, passa pelo convencimento de gestores públicos, docentes, discentes, diretores, responsáveis pelos estudantes e pela própria sociedade civil.

Atores como professores e gestores, que são da esfera pública, são objeto de estudo das pesquisas citadas; entretanto, os atores que são da esfera privada ainda não foram investigados. Compreendemos que nossa pesquisa deve caminhar no sentido de estudar também esses atores que são integrantes desse processo. Conceitos como globalização, neoliberalismo, neoconservadorismo, gerencialismo, nova filantropia e governança estão presentes nos artigos apresentados e, diante de sua relevância, como ferramenta análise, na compreensão da política, tornam-se elementos fundamentais no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Por essa razão, tais estudos foram considerados relevantes e comporão parte da nossa discussão teórica. As pesquisas analisadas evidenciam a mobilidade da política entre as esferas global e local; contudo, não explicitam a origem dessas políticas, tampouco investigam como elas são interpretadas e traduzidas pelos diferentes atores envolvidos em sua implementação. A presente pesquisa tem como objetivo identificar a origem da política de educação integral e em tempo integral, rastrear sua circulação entre as diferentes esferas (global, nacional e local) e, sobretudo, analisar como essa política foi interpretada e resignificada, com ênfase na experiência do estado da Paraíba.

Dessa forma, na próxima seção, apresentaremos as ferramentas de análise alinhadas à Teoria do Discurso que nos permitirão avançar no cumprimento dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

3 FERRAMENTAS PARA A ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

A respeito da nova tendência da gestão pública, Avelar (2020) afirma que os Estados estão se afastando de arranjos mais hierarquizados e estão se reorganizando a partir de redes de governança. Nessas redes inserem-se diferentes entidades privadas, algo que torna a delimitação entre o que é relativo ao governo e o que é das empresas um desafio. As linhas que dividem as fronteiras entre os países também estão mais permeáveis, pois, assim como afirma a autora, as entidades privadas trabalham em redes globais, conectando governos, organizações filantrópicas e grandes empresas.

O crescimento do setor privado em direção à disputa dos recursos públicos e dos espaços de atuação no campo educacional, algo designado por Avelar (2020) como “edunegócios”, tem sido uma tendência global. O Brasil, particularmente, tem sido um terreno fértil para oportunidades. Nos esforços de compreender e caracterizar essa dinâmica entre os diferentes atores que integram essa rede, esta seção apresenta uma discussão a respeito das categorias e conceitos que serão necessários para a análise da política de educação em tempo integral.

Os conceitos estão organizados a partir de uma estrutura discursiva que parte de temas mais amplos para os mais específicos, com a finalidade de tornar a leitura mais fluida e organizada. Nas próximas páginas, apresentaremos autores e autoras que estudam os conceitos de “globalização”, “neoliberalismo”, “formas de privatização”, “gerencialismo”, “*think tanks*” e “nova filantropia”. Os conceitos serão utilizados nos capítulos posteriores para analisar a dinâmica relacional entre o Estado, os organismos internacionais, o mercado e as fundações filantrópicas que estão inseridos na rede de política, assim como compreender o fluxo de ideias que partem da arena global para a local.

3.1 A rede global e a mobilidade da política

A globalização é um fenômeno complexo, que diz respeito à interconexão e interdependência crescentes de países e diferentes culturas. Esse processo é impulsionado por avanços do conhecimento, que produzem inovações tecnológicas, que, por sua vez, reduzem as barreiras físicas, facilitam a rápida troca de informações, de bens e de serviços entre diferentes partes do mundo. Entretanto, como nos lembra Milton Santos (2003), vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido. Por isso, apresentaremos nas próximas páginas uma discussão, de base teórica, com diferentes autores sobre o conceito supracitado.

Giddens (2002), ao discutir sobre as consequências da modernidade, apresenta a globalização como um processo de intensificação das relações sociais, algo que acontece em escala mundial e que promove a conexão de eventos distantes entre si. Para o autor, o local pode influenciar o global, bem como o global pode influenciar o local. Por isso, o processo de globalização é apresentado pelo autor como algo dialético, uma vez que o movimento de influência pode ocorrer nos dois sentidos. A respeito da produção científica sobre o tema da “globalização”, Giddens (2002) a divide em dois grandes grupos, organizados em duas perspectivas teóricas. Para o autor, o grupo das “relações internacionais” e o grupo do “sistema mundo” apresentam compreensões distintas sobre o fenômeno.

O primeiro grupo concentra a discussão a partir do desenvolvimento dos estados-nação na Europa Ocidental e seu posterior espalhamento. Apresenta os Estados como atores que se interrelacionam na arena internacional. No caso, trata-se de uma compreensão voltada ao território/fronteira de cada estado-nação e como a soberania, no sentido de controle administrativo, foi-se organizando ao longo da Idade Moderna e da Idade Contemporânea. Criam-se padrões de interdependência, que por vezes são interrompidos e reconfigurados pelas guerras. Contudo, a relação em tela abre espaço para o desenvolvimento de organizações intergovernamentais, sendo a diminuição do controle administrativo dos territórios uma de suas principais consequências. Giddens (2002) nos alerta sobre algumas inconsistências dessa abordagem de coordenação internacional dos estados. A principal delas, a soberania, passa por um processo de retração por conta do desenvolvimento dessa coordenação. Entretanto, o autor argumenta que a soberania dos estados-nação cresceu em conjunto com as relações entre os próprios Estados. Para além do exposto, a soberania, na prática, em termos de controle do próprio território, não era compatível com que era previsto em lei. Por isso, a perda de soberania de alguns Estados, decorrente do processo de globalização, acontece em paralelo ao acúmulo de soberania de outros. Dessa forma, a perda de soberania não pode ser vista apenas a partir de um ator, mas sim a partir de uma rede de relações entre os atores.

O segundo grupo, intitulado de “sistema mundo” por Giddens (2002), promove um corte teórico de análise sobre a fase capitalista e pré-capitalista. As economias mundiais existem antes do capitalismo, Idade Antiga e Média, porém elas eram centradas em grandes estados imperiais que cobriam algumas regiões. O capitalismo introduz uma nova configuração de relações entre os Estados, ao ampliar sua atuação – que, pela primeira vez, se torna algo global – e por concentrar o poder no aspecto econômico, em detrimento do político. A economia mundial está estruturada em conexões comerciais e na multiplicidade de centros políticos. Para o grupo em questão, como afirma Giddens (2002), o sistema mundial está dividido em três componentes: o

centro, a semi-periferia e a periferia. O capitalismo, para essa perspectiva teórica, foi um mecanismo propulsor da globalização justamente por ser uma ordem econômica, e não política. Novamente, Giddens (2002) aponta algumas deficiências nessa abordagem. A principal limitação desse grupo de abordagens está na adoção da monocausalidade como ferramenta explicativa para o desenvolvimento da globalização. Para os teóricos do sistema-mundo, o capitalismo é concebido como a principal força modernizante, o que resulta em uma ênfase quase exclusiva nas dinâmicas econômicas. No entanto, como argumenta Giddens (2002), essa perspectiva é insuficiente para explicar, por exemplo, o processo de ascensão do Estado-nação e a consolidação do sistema internacional de Estados. Além disso, o autor problematiza a rigidez das distinções entre centro, semiperiferia e periferia, quando essas categorias são definidas exclusivamente a partir de critérios econômicos.

Giddens (2002) apresenta sua compreensão, a respeito da globalização através de quatro dimensões constitutivas: o sistema de estados-nação, a economia capitalista mundial, a ordem militar e a divisão internacional do trabalho. O autor deixa evidente que os principais centros de poder na economia mundial são os estados capitalistas. As políticas econômicas desses Estados promovem diversas regulações da atividade econômica; contudo, sua agenda política promove uma insulação do econômico. É fundamental lembrar que as grandes corporações, apesar da atuação transnacional, têm uma matriz em algum país específico. Isso, por si só, já promove certo grau de regulação por parte do Estado. Mesmo com imenso fluxo de recursos, que por vezes pode superar o PIB de países menores, o poder de influência e decisão das corporações não pode rivalizar com o poder dos Estados, como afirma Giddens (2002). Para sustentar a afirmação, o autor apresenta quatro argumentos. Não há espaço na terra, com exceção dos polos norte e sul, que não seja reivindicado como legítima esfera de controle de um Estado. Todos têm o monopólio da violência dentro de seu próprio território e, por último, independentemente do tamanho da corporação, elas não são organizações militares e não podem governar um determinado território. Assim, os Estados são os principais atores na ordem política global, enquanto as corporações são os atores dominantes na economia mundial. Diante da centralidade da busca por lucro, objetivo último das corporações, existe a necessidade de ampliação das oportunidades de trocas comerciais. Porém, o autor evidencia que, na economia capitalista, não se restringe a mercado de bens e serviço, pois existem relações de classe que separam trabalhadores da posse dos meios de produção, e esse processo, por si só, promove as desigualdades sociais. Giddens (2002) argumenta que, apesar de o poder de influência na ordem política global ter relação com nível de riqueza de cada país, ele não fica restrito a isso. Existem aspectos jurídicos relativos ao território, promoção da cultura e jogo de alianças entre Estados

e/ou blocos econômicos que também devem ser levados em consideração quando estamos analisando a capacidade de intervenção de cada Estado na ordem política global.

A respeito do sistema de estados-nação, Giddens (2002) argumenta que a própria noção de soberania deve ser considerada a partir das questões da reflexividade da modernidade. Atualmente, a concepção de soberania dialoga com a autonomia que cada Estado tem dentro do seu próprio território, bem como com o reconhecimento das fronteiras com os outros Estados. O autor usa a expressão “empurra e puxa” para falar das tendências de centralização das decisões em questões envolvendo organizações coletivas de países. As ações conjuntas, entre diferentes países, diminuem relativamente o grau de autonomia de cada um dos envolvidos. Contudo, ao combinar poder de intervenção individual de cada país, o grupo consegue aumentar a influência dentro do próprio sistema de estados-nação.

Outra dimensão constituinte da globalização é a ordem militar mundial. Para Giddens (2002), o jogo de “puxa e empurra” também está presente nessa dimensão. O autor utiliza como exemplo o período da Guerra Fria, no qual Estados Unidos e União Soviética exerceram durante um tempo a liderança entre dois blocos opostos: a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), liderada pelos estadunidenses, e o Pacto de Varsóvia, com protagonismo da URSS. O jogo estrutura-se a partir da diminuição do leque de aliança dos países membros de cada grupo, pois a própria presença de tropas americanas ou soviéticas representa, em certo sentido, uma perda de controle e de autonomia para dos países membros. Contudo, o acesso ao armamento surge como uma contrapartida a perda dessa capacidade de escolha. Por um lado, perde-se a autonomia; pelo outro, ganha-se armamento e um forte aliado em caso de conflito armado. Contudo, Giddens (2002) argumenta que a ordem militar mundial não se restringe à partilha de tecnologia e à construção de alianças; ela diz respeito também à dimensão das guerras. Servem-nos de exemplo a primeira e segunda guerras mundiais, que contaram com a participação de países de todos os continentes. Por último, ainda na mesma dimensão, temos as guerras orquestradas. O autor argumenta que os EUA e URSS não participam diretamente enviando tropas para os conflitos armados, embora participem do conflito por outros meios.

A quarta dimensão, para Giddens (2002), é a divisão internacional do trabalho. O desenvolvimento industrial ocorreu de forma desigual, resultando em áreas mais e menos industrializadas. A indústria moderna desenvolveu-se também através de um processo de especialização regional do tipo de indústria, da capacitação da mão-de-obra e do tipo de matéria-prima extraído. Desde a Segunda Guerra Mundial, houve um crescente processo de interdependência entre as economias, e a divisão do trabalho acompanhou esse movimento. Tivemos uma redistribuição mundial da produção, criando, dessa forma, áreas

hiperindustrializadas e outras em franco processo de desindustrialização, bem como a emergência de países recém-industrializados. Um dos aspectos que Giddens (2002) cita ao falar das dificuldades de manutenção das políticas keynesianas, por parte dos Estados, é a intensificação dessa interdependência.

Por último, Giddens (2002) também discute o impacto da globalização cultural, fenômeno atribuído ao desenvolvimento das tecnologias mecanizadas da comunicação. Desde o advento da presença de tipos móveis de Gutenberg até a era da internet, tivemos aumento na circulação de informações, particularmente de notícias, promovendo, dessa forma, uma informação mais ampla sobre os eventos e sobre nossa própria compreensão sobre o mundo.

Ball (2001), ao discutir o processo gradual de desaparecimento da concepção de produção de políticas específicas dos estados-nação para os campos econômico, social e educativo, apresenta um novo paradigma para o governo educacional, ao evidenciar a transição dos propósitos sociais da educação para uma concepção única de competitividade econômica. Nesse sentido, o autor argumenta a respeito da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. O processo em questão articula-se, de uma forma mais geral, com a própria globalização.

A respeito da discussão sobre a globalização, Ball (2001) indica que ela reside no futuro do estado-nação como uma entidade política e cultural. Desse ponto central, derivam perspectivas que adotam como referência, respectivamente, as transformações culturais, políticas, econômicas e sociais. Nos primeiros casos, temos uma centralidade no questionamento da capacidade dos estados-nação de controlar suas próprias economias diante do desenraizamento das grandes corporações, dos fluxos e influxos do mercado financeiro internacional e do processo de expansão da indústria moderna. Nos outros casos, particularmente no aspecto cultural, Ball (2001) evidencia a centralidade e a relevância do comportamento das identidades nacionais e locais a partir do processo do avanço da homogeneização, de viés ocidental, promovido pela mídia global. Já sobre o aspecto social, para o autor, as discussões giram em torno das experiências pessoais mediante a compressão espaço temporal fomentada pelas tecnologias digitais da comunicação e informação.

Como alerta, Ball (2001) afirma que a tese da globalização tem sido usada para explicar quase tudo e está presente em diversos textos de análise política na contemporaneidade; contudo, os estudos sobre os fluxos e influxos das políticas a partir das nações precisam ser examinados com relativo cuidado. Primeiro, devemos levar em consideração que os Estados Nação se posicionam de formas diferentes diante das estruturas e dos efeitos da globalização, pois ela não acontece em todos lugares do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Segundo, é

fundamental ter em mente que, apesar do movimento de internacionalização das ideias, existe também um processo concomitante de reflexão nacional sobre como concretizá-las. Por isso, Ball (2001) defende que as políticas nacionais, durante sua criação, passam por um processo de bricolagem, ou seja, algo que é permeado por um constante processo de empréstimo e cópia de partes de outros contextos, de uso e melhorias de ideias já tentadas e testadas em outros locais. É por isso que as políticas, pelo menos em sua maioria, são frágeis, são produtos de acordos e de negociações, são aperfeiçoadas, compostas por nuances nem sempre visíveis ao primeiro contato, são moldadas a partir de um complexo processo de influência e, por último, são sempre recriadas no contexto da prática. Nesse sentido, Ball (2001) defende que as políticas nacionais devem ser examinadas como um produto resultante de diferentes influências e de interdependências que combinam lógicas globais e locais.

A nova topografia da política, com a ampliação de espaços e atores, exige um olhar atento e ferramentas conceituais adequadas para a compreensão e análise dos processos de elaboração e tradução das políticas em seus diferentes contextos. O interesse pelo fluxo de ideias exige, dessa forma, um olhar inicial sobre a arena global e sobre como se configuram as disputas. Diante desse cenário, a OCDE, a ONU e o Banco Mundial, por exemplo, apresentam-se como fonte de diagnóstico e, ao mesmo tempo, como fonte de solução para os mais diversos problemas. Contudo, o constante processo de empréstimo e cópia de partes dessas soluções, algo caracterizado por Ball (2001) como bricolagem, tem sido feito por atores privados que atuam junto aos governos. Nesse sentido, em concordância com o autor, consideramos que a política educacional é resultante de uma complexa rede de influências. Atores privados, dentre os quais destacamos as fundações filantrópicas, têm trabalhado no sentido de adaptar as soluções produzidas pelos organismos internacionais aos contextos nacionais e locais. Por isso, a compreensão da política exige uma análise de elementos que combinam lógicas globais e locais, como afirma Ball (2001).

Diante da crescente internacionalização e da emergência de diferentes processos de privatização no campo educacional, além da participação de novos atores (a nova filantropia, as organizações internacionais, os investidores de risco e de impacto e as empresas de *edubusiness*), que operam em diferentes espaços, Ball e Avelar (2024) argumentam que a noção de Estado e de governo como organizações burocráticas, estáticas e racionais não facilita a compreensão da participação de novos atores na governança educacional. Logo, os autores compreendem o Estado como algo constituído em e por meio de redes sociais complexas e dinâmicas. Nesse sentido, os novos atores compõem parte dessa estrutura que organiza e oferta os serviços.

Para Ball e Avelar (2024), as políticas atualmente têm suas origens e influências em diferentes locais e são feitas por atores que estão além dos limites territoriais dos estados-nação. Existe, dessa forma, uma maior participação de grupos e de atores que fazem uso de métodos e técnicas de governo próprios. Por isso, tanto Ball e Avelar (2024) como Ball e Junemann (2012) afirmam que, ao analisar a política, é necessário dar mais ênfase aos fluxos e às mobilidades e menos às estruturas.

A abordagem da mobilidade da política, proposta por Ball e Avelar (2024), oferece uma visão crítica para analisar os fluxos globais de pessoas, de ideias e de recursos, proporcionando uma nova perspectiva para compreender a dinâmica dessas políticas. Com raízes na geografia humana, essa abordagem busca compreender como as políticas públicas se disseminam globalmente, influenciando contextos locais e nacionais, e como esses contextos, por sua vez, moldam as políticas. Apesar de indicarem que a Etnografia de Redes seria uma opção metodológica mais adequada para a abordagem da mobilidade da política, Ball e Avelar (2024) também indicam que essa compreensão sobre a política é igualmente útil para outros métodos de pesquisa sobre política educacional.

Perk e Theodore (2010 *apud* Ball; Avelar, 2024) destacam um conjunto de premissas que dão corpo à abordagem da mobilidade da política. A primeira premissa destaca que a formação e a transformação das políticas são processos sociais e políticos, moldados por relações de poder. A segunda premissa enfatiza o papel dos atores sociais, que atuam por meio de comunidades epistêmicas, isto é, redes de indivíduos que compartilham conhecimentos e valores específicos sobre um determinado campo. A terceira premissa afirma que a política se desloca em pedaços; raras são as ocasiões em que seu movimento se dá de forma integral e, por isso, sua dinâmica reprodutiva não é linear, mas transforma-se na medida em que está em deslocamento. Por último, as políticas que estão em deslocamento encontram-se em espaços transnacionais e interlocais. Dessa forma, a própria análise sobre a mobilidade concentra-se em pensar a maneira pela qual as diferentes arenas influenciam e são influenciadas pelas agendas de políticas globais. Essa abordagem parte do pressuposto de que existe uma interdependência entre os atores em cena e dos movimentos de ideias inseridas na rede.

O texto da política sobre a educação em tempo integral apresenta indícios de influências e de uma agenda produzida por organismos internacionais e traduzida pelas fundações filantrópicas, pois autores como Rodrigues e Honorato (2020) apontam que a OCDE e o Banco Mundial são os financiadores da rede política da qual o ICE faz parte. A globalização e suas implicações para a dinâmica entre o Estado e os organismos internacionais são um ponto de análise para a compreensão do nosso objeto de estudo. Compreendemos também que essa

dinâmica está submetida a uma racionalidade neoliberal e, por isso, é mister discutir e compreender o conceito de neoliberalismo.

3.2 A racionalidade neoliberal

Geralmente se caracteriza um governo como neoliberal quando ele trabalha no sentido de reduzir sua própria atuação na economia. Esse intervencionismo negativo é interpretado como uma redução do escopo de ações possíveis de um governo, em benefício da iniciativa privada. Dessa maneira, a iniciativa privada, as empresas, ou até mesmo o próprio mercado, tornam-se uma referência ideal para a forma como o Estado deve funcionar. Essa compreensão coloca em confronto direto o Estado e as empresas privadas. Esse confronto geralmente se concentra na análise do funcionalismo público como manifestação do próprio Estado. Logo, resta ao governo, prematuramente classificado como “neoliberal”, reduzir seu tamanho e intervir o mínimo possível no funcionamento da economia. Seu processo de redução geralmente ocorre através da política de privatizações, da desregulamentação e do corte de investimentos em áreas sociais.

Na introdução do livro “Nas Ruínas do Neoliberalismo”, Brown (2019) argumenta que não existe um consenso sobre o que de fato é o neoliberalismo. Existem diferentes abordagens epistemológicas para analisar e debater o termo. A pluralidade de compreensões envolve, inclusive, grupos que apontam para seu caráter amorfo, proteiforme e polêmico e, por isso, lançam dúvidas sobre sua real existência. Andrade (2019) argumenta que, desde o Colóquio Walter Lippmann, em 1938, e da primeira reunião da Sociedade de Mont Pèlerin, em 1947, o conceito se constitui muito mais como um campo de debate do que como um consenso estabelecido. O autor evidencia que a essa ausência de definição pode ser compreendida também como um reflexo da estratégia de naturalização do neoliberalismo na sociedade.

Venugopal (2015) também argumenta que sua crescente ambiguidade conceitual foi responsável por torná-lo mundialmente conhecido como algo ambíguo, incoerente e em crise. Entretanto, ao tratar da história do uso do termo, o autor aponta para existência de dois períodos distintos. O primeiro foi entre os anos de 1930 e 1960, em que o termo era utilizado como uma categoria econômica associada à Escola de Freiburg, a Sociedade de Mont Pèlerin e a Escola de Chicago. No período em questão, o termo era utilizado em sua maioria por economistas. No segundo momento, a partir da década de 1980, o termo passa a ser usado para descrever a desregulamentação do mercado, privatizações e o esvaziamento do Estado de Bem-Estar Social. Nesse período, o termo deixa de ser uma categoria que descreve um processo econômico e torna-

se um conceito que abrange aspectos políticos, ideológicos, espaciais e culturais. Nessa etapa, o termo entra em uma fase de pouco uso entre os economistas. Andrade (2019) acrescenta nessa periodização um terceiro momento, que teve início a partir dos anos 2000, quando cientistas sociais, com perspectivas epistemológicas diversas, começaram elaborar definições mais precisas sobre o neoliberalismo. Destaca-se nesse momento a publicação de uma obra póstuma de Foucault (2010), “O nascimento da Biopolítica”, que inaugura novo modelo de análise do conceito através da investigação sobre a regência da conduta dos homens a partir de instrumentos estatais. Nessa etapa destaca-se ainda a crise de 2008, que promoveu novas análises sobre os limites, os efeitos e as novas alternativas ao neoliberalismo.

Outros aspectos de convergência na retórica neoliberal são a crítica ao Estado democrático e suas formas de atuação nos países. Leher (2003), ao analisar as críticas, identifica que as crises econômicas, aspecto característico do capitalismo, são produto da ação inflacionária do Estado. A hipertrofia do Estado decorre das reivindicações da população, que ganham força em regimes democráticos. A ação do Estado, na perspectiva de Hayek (2012), desestabiliza o mercado, pois o funcionalismo público é ineficiente e atua produzindo alterações negativas no mercado. As ações dos políticos e dos burocratas, compreendidos como agentes públicos que ocupam o Estado, visam a sua própria manutenção no poder. A retórica neoliberal concebe o mercado como algo natural, uma consequência das relações entre os homens que lutam pela própria liberdade, desprovidos de interesses individuais. O funcionamento do mercado emerge, dessa forma, como uma referência de eficiência, terreno propício para a liberdade.

O conhecimento e, principalmente, a crítica ao neoliberalismo são condições necessárias para a compreensão da atuação do Estado na contemporaneidade, do processo de formulação de políticas, para a formação de subjetividades e para ação dos sujeitos na sociedade. Compreendemos também que o esforço cognitivo para o definir é fundamental para se opor ao seu processo de naturalização na sociedade e, principalmente, criar as condições de construção de alternativas viáveis.

Andrade (2019) argumenta que existem dois eixos de definições acerca do neoliberalismo. Por um lado, existe o eixo de discussão sobre a essência do conceito, no qual convergem diferentes autores sobre a necessidade de delimitar os aspectos centrais. Por outro lado, o eixo de análise das variações históricas e geográficas do fenômeno enfoca como o neoliberalismo foi vivenciado em diferentes momentos e lugares. Nosso trabalho adotará o eixo de análise de autores que discutem a essência do neoliberalismo, pois o estudo da essência pode nos ajudar, posteriormente, a compreender suas variantes no tempo e no espaço. Com o intuito

de ampliar a discussão e de compreender as implicações estruturais e relativas aos sujeitos que estão submetidos ao neoliberalismo, apresentaremos contribuições que partem de perspectivas epistemológicas diferentes.

Nossa discussão sobre o neoliberalismo está dividida em duas partes. A primeira, intitulada “Da essência sobre o indivíduo”, adota referenciais teóricos pós-estruturalistas e neomarxistas, com contribuições de Brown (2019), de Safatle (2021) e de Dardot e Laval (2016). Nessa etapa, concentramo-nos em debater as relações entre o Estado, os sujeitos e a sociedade a partir do neoliberalismo como uma forma de racionalidade. A segunda parte, intitulada “Sobre dinheiro e mentes”, adota como referência os escritos de Ball (2014) e sua proposta a respeito do neoliberalismo, que busca conciliar o exame sobre os efeitos do neoliberalismo não apenas a partir do Estado, mas também de uma análise mais ampliada sobre seus efeitos em outros lugares e com outros atores.

Brown (2019) defende que o termo “neoliberalismo” foi criado no Colóquio Walter Lippmann em 1938. O evento, sediado em Paris, contou com a participação de diversos intelectuais liberais e tinha como objetivo a construção de um novo liberalismo. As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela crescente contestação da doutrina liberal clássica. As contestações surgiram por conta do contexto de crise decorrente da reorganização da economia no Pós-Primeira Guerra Mundial. O evento foi pensado para a construção de uma nova roupagem do credo liberal e, assim, aspectos como a rejeição ao coletivismo, ao socialismo e às intervenções do Estado mantiveram-se; contudo, houve a recusa do princípio do *laissez-faire*. Salientamos que o termo “*laissez-faire*” é um trecho da célebre frase “*Laissez faire, laissez aller, laissez passer, le monde va de lui-même*”⁴, de autoria atribuída a diferentes pessoas, como Marc-René de Voyer de Paulmy d'Argenson ou Baptiste Colbert. Esse termo tornou-se epítome do liberalismo clássico, pois foi utilizado por Stuart Mill e por Adam Smith para defender a liberdade individual e a naturalização das leis do mercado como forma de progresso para a humanidade.

Safatle (2021) evidencia que a gênese da doutrina neoliberal não pode ser deduzida a partir de um superficial processo de abstração; ela deve ser compreendida como produto das crises que a ordem capitalista enfrentou. A crise da livre concorrência, princípio central na tradição liberal no decorrer da década de 1930, foi superada por políticas keynesianas, cujo intervencionismo estatal apresenta-se como aspecto basilar. Após a Grande Depressão, uma das maiores crises financeiras vivenciadas pelos EUA, pensadores vinculados aos princípios

⁴ “Deixai fazer, deixai ir, deixai passar, o mundo anda por si mesmo”.

liberais organizaram-se para defender a centralidade da liberdade no funcionamento do sistema econômico. Essa missão ganhou apoio das grandes corporações e, posteriormente, resultou na criação de *think tanks*. De uma forma geral, os *think tanks* podem ser consideradas como instituições, custeadas por empresas, responsáveis por elaborar e divulgar uma agenda política de interesse privado.

Uma das primeiras a surgir foi a Sociedade Mont Pèlerin, em 1947, na Suíça. Entre seus fundadores, podemos citar Friedrich Hayek, Michael Polanyi, Karl Popper, Ludwig von Mises e Milton Friedman. Mesmo com um certo nível de desavenças entre os fundadores, como afirma Safatle (2021), houve consenso sobre alguns princípios e, dentre eles, destacam-se a inegociável defesa do florescimento da liberdade através do livre mercado e o reconhecimento do papel do Estado como garantidor da ordem concorrencial.

Brown (2019) argumenta que o neoliberalismo é costumeiramente associado ao processo de privatização da propriedade e dos serviços públicos, à redução do Estado Social, à desregulamentação do capital e ao incentivo aos investimentos externos. A autora apresenta o Chile, submetido à ditadura de Augusto Pinochet, como ponto de partida dos programas neoliberais no hemisfério sul. Posteriormente, nos governos de Reagan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, no Reino Unido, houve a efetivação de medidas de base neoliberal. Em ambos os casos, ações do Estado, com matriz neoliberal, deram-se de forma autoritária.

No caso do Chile, temos um regime ilegal, oriundo de um golpe de estado, que impôs as medidas supracitadas através da perseguição, da tortura e do assassinato de opositores. No caso dos EUA e da Inglaterra, a efetivação de medidas neoliberais deu-se através de governos democraticamente eleitos, mas com marcas autoritárias, por exemplo, no uso da repressão policial e no desmantelamento dos sindicatos. Essas ações fragilizaram as manifestações contrárias ao governo, impedindo a atuação das organizações que representam os interesses dos trabalhadores. Portanto, Brown (2019) considera o neoliberalismo como uma estratégia de ataque à democracia e ao Estado de Bem-Estar Social de base keynesiana, com a finalidade de expandir a lógica de funcionamento do mercado a todas as esferas da vida.

O trabalho de Dardot e Laval (2016) apresenta uma crítica à forma como o neoliberalismo é tradicionalmente compreendido. De acordo com os autores, existe um erro no diagnóstico sobre sua verdadeira natureza, sobre sua história e sobre suas motivações sociais e subjetivas. A maior parte das críticas concentrou-se na reabilitação da ideologia do *laissez-faire*, o que promoveu um afastamento, do ponto de vista da análise da atuação do Estado, das práticas e dos dispositivos adotados pelos diferentes governos. Essa compreensão nos guia em direção a um suposto enfraquecimento quantitativo do Estado em relação às empresas. Esse

erro de diagnóstico é produto de uma compreensão aligeirada das respostas políticas apresentadas em decorrência da crise econômica e social do regime fordista de acumulação do capital. Para os autores, não se trata da retirada ou do enfraquecimento do Estado, mas sim de uma nova forma de funcionamento, com novos objetivos e novos métodos. É fundamental compreender que não se trata de uma “desregulamentação”, na qual o Estado perde força e espaço nas atividades econômicas, mas de uma nova forma de ordenação das atividades econômicas e das relações sociais.

Dardot e Laval (2016) argumentam que os governos conservadores e neoliberais de Thatcher e Reagan, ambos caracterizados como a máxima expressão da doutrina neoliberal, questionaram as políticas macroeconômicas keynesianas, a propriedade pública das empresas, o regime de proteção social, o sistema fiscal progressivo e todo o sistema de regulação voltado ao setor privado. Situar as políticas neoliberais adotadas por esses governos e por outros, apesar de necessário, não é suficiente para compreender aquilo que é apresentado pelos autores como uma nova forma de exercício do poder governamental. Logo, o capitalismo contemporâneo adota uma nova lógica normativa que, além de garantir a adoção duradoura de certas políticas, também foi capaz de produzir novos comportamentos na nossa sociedade.

De acordo com os autores, o neoliberalismo é responsável por produzir certos tipos de relações sociais e, conseqüentemente, certos tipos de subjetividades. Dessa forma, o neoliberalismo é considerado uma racionalidade que estrutura a ação dos governantes e dos governados. Em termos efetivos, o neoliberalismo consegue atuar orientando não só as ações das empresas e dos governos, como também a ação das pessoas. É nesse ponto que os autores alertam para a capacidade do neoliberalismo de “produzir” uma nova forma de ser e estar no mundo. As relações interpessoais e intrapessoais, submetidas a esse sistema normativo imposto pelo neoliberalismo, adotam como referência o mercado. Por isso, a competição generalizada, a naturalização das desigualdades, o individualismo e a própria compreensão de si mesmo como empresa são sintomas desse processo. Dois pontos fundamentais para compreender a razão neoliberal são a adoção da empresa como modelo para o desenvolvimento das subjetividades (modelo de subjetivação) e a centralidade da concorrência como matriz para as relações sociais (norma de conduta).

Dardot e Laval (2016), ao analisar a passagem do capitalismo fordista para o capitalismo financeiro, argumentam que houve uma alteração das regras de controle das empresas. O mercado de ações, com seus movimentos de elevação e de queda, promoveu uma nova forma de gestão. Diante da predominância do valor acionário como critério de lucros e dividendos das empresas, os proprietários (acionistas) exercem pressão sobre os gestores, que, por sua vez,

pressionam os trabalhadores para garantir que as empresas apresentem uma maior cotação no mercado de ações. Essa pressão leva as empresas a perseguir a valorização de suas ações e, assim, movimentos de fusões, de recentralização, de terceirização ou de redução do tamanho da empresa inserem-se no horizonte de estratégias possíveis. A cotação da empresa na bolsa de valores torna-se, então, um objetivo em si mesmo, e não uma consequência das atividades produtivas. Para os autores, o fortalecimento do capitalismo financeiro trouxe, além do empobrecimento relativo dos assalariados, outras consequências sociais. A relação dos sujeitos com os outros indivíduos e consigo mesmos foi profundamente alterada.

Cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que devia valorizar-se: estudos universitários pagos, constituição de uma poupança individual para a aposentadoria, compra da casa própria e investimentos de longo prazo em títulos da bolsa são aspectos dessa “capitalização da vida individual” que, à medida que ganhava terreno na classe assalariada, erodia um pouco mais as lógicas de solidariedade (Dardot; Laval, 2016, p. 201).

Safatle (2021) argumenta que as crises sistêmicas do capital, algo que coloca em evidência seu funcionamento, foram respondidas ao longo do tempo com um corpo de teoria centralizada no indivíduo. As crises de paradigma preparam o terreno para o florescimento de novas teorias sobre os sujeitos e sobre a própria sociedade. Dessa forma o neoliberalismo, por exemplo, promoveu um processo de hipertrofia do indivíduo, algo que pode ser evidenciado através do conceito de “capital humano”. A crise de paradigma que forneceu as condições para o crescimento do neoliberalismo como mentalidade hegemônica está na crise de 1970. O conceito em questão promove uma compreensão dos sujeitos mediada pela lógica da mercadoria, algo que impõe uma necessidade de autovalorização constante. Investir recursos próprios para atingir níveis de qualificação torna-se, dessa forma, um meio de sobrevivência no mercado de mercadorias que estão constantemente em disputa. Logo, a conversão do sujeito em capital cria um contexto de insegurança típico do mercado. Dessa forma, a internalização do processo de valorização de sujeitos, convertidos em capital, promove a necessidade constante de aprimoramento das habilidades e das experiências. Os sujeitos internalizam as cobranças, comportam-se como empresas e competem entre si pela condição de melhor mercadoria no mercado. O autor evidencia que essa “urgência” fomenta uma subjetividade inflada e ilusória, que eventualmente levará à frustração e, por isso, a angústia resultante do fracasso individual conduz, eventualmente, os sujeitos a quadros cada vez mais intensos de depressão. “Embora essa nova mentalidade resulte em sofrimento para os sujeitos, carregados

de expectativas, descolados de suas condições objetivas e totalmente responsabilizados por seus fracassos, ela é capaz de mobilizar afetos e ganhar adesão social” (Safatle, 2021, p. 64).

Existe um inegável envolvimento do setor privado com o setor público quando estamos analisando a oferta de educação pública, quer seja básica ou superior, no Brasil e no mundo. Consideramos que é fundamental mapear e categorizar o tipo de envolvimento, a fim de compreender quais os interesses e as consequências desse tipo de relação. Ball (2014) argumenta que esse tipo de envolvimento produz mudanças no processo das políticas e nas comunidades políticas e, principalmente, fomenta o surgimento de um novo tipo de Estado. Para o autor, esse processo demanda um método de análise que contemple, mas não fique restrito, ao paradigma de política como uma forma de governo e de análise que são essencialmente estadocêntricas. Com isso, Ball (2014) não defende o descarte da atuação do Estado como fator nas análises de políticas públicas, mas propõe que o olhar atento dos pesquisadores também procure outros lugares e outros atores que também fazem política.

A análise de Ball (2014), baseada nas tendências contemporâneas sobre reformas na educação e sobre formas de governanças no setor público, parte da Inglaterra e busca identificar, de maneira mais ampla, o envolvimento de empresas privadas, de outras formas de empreendimentos e de novas formas de filantropia na oferta de educação e de serviços educacionais. Esse envolvimento é denominado por Ball (2014) como governança em rede ou heterarquia.

Ball (2014), ao analisar as tendências contemporâneas a respeito das reformas do Estado e das formas de governança do setor público, evidencia a atuação de empresas, de empreendimentos sociais e da filantropia na elaboração de soluções para problemas antigos do setor educacional estatal. As soluções “privadas” surgem em diferentes países e mantêm entre si certas similaridades que apontam para existência de um fluxo de ideias, de valores e de princípios que servem de fundamento para a elaboração da política. Essas mudanças observadas pelo autor representam a vitória do imaginário neoliberal.

Ball (2014) apresenta o neoliberalismo como conjunto de práticas, oriundas do mercado, que servem como base para as relações sociais. Ball (2014) constrói sua compreensão sobre neoliberalismo a partir da definição apresentada por dois autores: Shamir (2008 *apud* Ball, 2014) e Ong (2007 *apud* Ball, 2014).

Para Shamir (2008 *apud* Ball, 2014), o neoliberalismo é um conjunto de práticas complexas, que podem ser incoerentes e contraditórias, mas que refletem uma certa ideia sobre o mercado que orienta as relações sociais. É algo que consegue estar presente em diversos aspectos das nossas vidas.

Ong (2007 *apud* Ball, 2014), apresenta a distinção entre neoliberalismo com “N” (maiúsculo) e com “n” (minúsculo). O primeiro, fundamentado no conceito de governamentalidade de Foucault, é compreendido como uma ação de governo de si mesmo a partir de uma subjetivação que emula o funcionamento de empresas. Por sua vez, o neoliberalismo com “n” minúsculo diz respeito à reconfiguração das relações de poder entre governantes e governados, entre poder e conhecimento e entre territorialidade e soberania.

Ainda a respeito do neoliberalismo, Ball (2014) o subdivide em três fases, com base nos escritos de Peck e Tickell (2002 *apud* Ball, 2014). A primeira fase, denominada “protoneoliberalismo”, corresponde ao projeto intelectual elaborado predominantemente por Hayek e Friedman, com fins de criticar o Estado de bem-estar social keynesiano e, conseqüentemente, propor algo como alternativa. Esse projeto foi fundamental para o renascimento da teoria do estado econômico liberal. Teve como obra seminal “O caminho da servidão”, de Friedrich Hayek, que apresenta uma “denúncia” sobre os males da perspectiva filosófica do coletivismo. A segunda fase, “neoliberalismo *roll-back* (reversão)”, concentra-se na destruição das instituições de assistência social keynesianas e das organizações sindicais que ganharam forças nos EUA e em algumas partes da Europa no período de expansão econômica no Pós-Segunda Guerra Mundial. A última etapa, “neoliberalismo *roll-out* (extensão)”, compreende o processo de estabilização do neoliberalismo através da introdução de instituições, de políticas e de governamentalidades em escala global.

Diante do que foi apresentado, Ball (2014) defende que é necessário levar o neoliberalismo a sério. Com isso, o autor evidencia que a análise sobre a política educacional não pode ficar restrita à atuação do Estado-Nação, nem tampouco se pode desconsiderá-lo como elemento de análise. Para Ball (2014), a política está sendo feita com novos atores e organizações e em novas localidades.

Em concordância com Andrade (2019) e com Brown (2019), consideramos que o conceito de neoliberalismo é polissêmico, por vezes amorfo e proteiforme. Essas características compõem parte da estratégia de sua naturalização na sociedade e, por isso, no sentido de estabelecer um contraponto e definir uma ferramenta de análise para nosso objeto de estudo, concordamos com Dardot e Laval (2016) ao considerar o neoliberalismo como uma nova racionalidade. A produção de certos tipos de relações sociais e de subjetividades, algo que também estrutura a ação de governantes e governados, tem como fonte o modelo de ser e de estar no mundo das empresas. A dinâmica entre o Estado, os organismos internacionais e as fundações filantrópicas estrutura-se a partir dessa racionalidade. Por isso, o processo de

tradução da política de educação em tempo integral deve ser analisado levando em consideração esse aspecto.

Com o propósito de analisar a dinâmica relacional entre o Estado e as empresas, algo que tem sido mediado pelas fundações filantrópicas, discutiremos nos próximos parágrafos alguns conceitos que são fundamentais para nosso projeto de tese.

3.3 Atores privados e a relação com o Estado

A reestruturação das forças produtivas orientadas pela necessidade de recomposição das taxas de lucros e as sistemáticas crises inerentes ao capitalismo empurram o capital global para o desenvolvimento de novas estratégias e para a atuação em setores que antes não integravam o mercado. Ball (2007) argumenta que a atuação de empresas e fundações filantrópicas no setor da educação é um reflexo desse tipo de crescimento. Por sua vez, Rikowski (2017), ao abordar o tema, evidencia a grande oportunidade de canalização de recursos que é o orçamento destinado à educação em uma escala global.

A disputa pelo controle do fluxo desses recursos, por parte das empresas, em relação à destinação orçamentária dos Estados, é algo naturalmente esperado e, em certo sentido, deixa margem para privatizações. Por isso, no intuito de compreender e analisar a privatização, julgamos necessário apresentar diferentes definições sobre o tema. Iniciaremos a partir dos estudos de autores e autoras que abordam a questão na arena global e, na sequência, iremos nacionalizar o tema.

Para Rikowski (2017), existem duas formas básicas de privatização. A primeira delas, denominada clássica ou direta, diz respeito à venda de ativos, de bens e de patrimônio público estatal para empresas, grupos de investidores ou investidores individuais. Essa modalidade não retira por completo o Estado do setor privatizado, mas promove uma outra forma de atuação, através de órgãos reguladores. A segunda forma de privatização apresentada pelo autor pode ser chamada de indireta ou de tomada de controle. Nela, o controle do setor que antes era de exclusividade do Estado passa para as mãos de empresas através de relações mediadas por contrato ou por termo de parceria. Nessa modalidade, são estabelecidas metas, objetivos, bonificações, sanções e desregulamentações. Rikowski (2017) lembra-nos que, em ambos os casos, existe uma dependência com a conversão do orçamento do Estado em lucro privado. Por isso, como afirma o autor, a privatização na educação não diz respeito apenas à educação; é algo que dialoga com a reestruturação das forças produtivas com fins de garantia das taxas de lucros.

Por sua vez, Ball e Youdell (2007), ao discutir as tendências, presentes em governos de diversos países, de introduzir diferentes formas de privatização, especificamente na e da educação pública, apresentam duas modalidades. A primeira, intitulada endógena, atua no sentido de transferir métodos, ideias, valores e práticas que são características das empresas para os governos. Particularmente no Brasil, podemos falar em transferências para o MEC, para as secretarias de educação e para as escolas. A outra forma, exógena, é um processo de inserção de empresas na concepção, na gestão e na provisão de diferentes setores da educação pública. Os autores chamam atenção para o fato de que, apesar de o fenômeno da privatização não ser algo recente, ainda assim se trata de algo que não é amplamente conhecido ou corretamente compreendido pelo público em geral.

Ambas as modalidades, para os autores, promovem alterações na organização do trabalho pedagógico nas escolas. A infraestrutura, os currículos, os processos avaliativos e o próprio desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação, bem como a forma como a sociedade enxerga e compreende a educação, sofrem influência direta das empresas. Ball e Youdell (2007) argumentam que as mudanças fomentam um novo vocabulário, novas funções e outras identidades para professores, alunos e famílias. Por isso, o próprio direito à educação passa a ser compreendido como benefício econômico, o que permite a sua compra, venda e negociação.

A política educativa na arena global está sendo privatizada através das duas modalidades por meio de incentivos e financiamento de organismos multilaterais, tais como Banco Mundial e OCDE. O processo dá-se através da apresentação de projetos educacionais que podem ser apresentados diretamente ou através de intermediários – no caso, com a participação direta de ONGs ou fundações filantrópicas, que atuam na mobilidade da política em diferentes arenas. Ball e Youdell (2007) afirmam que esse processo não se restringe a uma simples renúncia do papel do Estado em resolver problemas sociais, mas se trata de uma reconfiguração do próprio Estado. Ball (2004), em outro estudo, classifica esse processo como uma passagem de Estado Provedor para Estado Regulador. Esse fenômeno relaciona-se com o crescimento do setor privado para novas áreas. Os direitos, tais como educação e saúde, tornam-se possíveis oportunidades de negócio e, assim, novas estratégias de manutenção e de reorganização das taxas lucros são estabelecidas.

A privatização na educação, também chamada de endógena, é apresentada por Ball e Youdell (2007) a partir de exemplos em países como Nova Zelândia, Chile e Estados Unidos. Os autores discutem as características dessa modalidade a partir de três elementos: os “quase mercados”, “os gestores e a nova gestão pública” e a “gestão por resultados”. Dentre esses,

aprofundaremos as discussões apenas sobre os dois últimos, pois o primeiro, apesar da existência do Projeto de Lei de nº 844/2022, ainda não é algo presente no fenômeno da privatização endógena no Brasil.

A respeito dos “quase mercados”, primeiro dos três elementos, Ball e Youdell (2007) argumentam que é o principal mecanismo de privatização disfarçada. Ele baseia-se na inserção de novas formas de escolha da unidade escolar na qual as famílias realizarão as matrículas, ou, como afirmam alguns setores favoráveis ao mecanismo, trata-se da liberdade e do direito de escolha por parte das famílias.

Ball e Youdell (2007), ao caracterizar a privatização endógena, destacam a importância do papel do gestor e da nova gestão pública (NGP). Gewritz e Clarke (2000 *apud* Ball; Youdell, 2007) apresentam as seguintes características da NGP: as organizações devem focar na entrega de produtos e de serviços, em vez de se concentrar nos recursos ou insumos utilizados para produzi-los; as funções de comprador e fornecedor, ou de clientes e contratantes, devem ser separadas dentro de processos ou organizações anteriormente integrados; grandes organizações devem ser divididas em unidades menores e competitivas; a autoridade orçamentária e sobre recursos humanos deve ser descentralizada e transferida para os gestores diretos. Essa descentralização visa dar maior autonomia e flexibilidade às unidades organizacionais.

Destacamos que a concepção de NGP, também denominada por Ball e Youdell (2007) de modelo gerencial, é incentivada por organismo multilaterais, tais como OCDE e Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD). Para os autores, a reestruturação dos serviços públicos, visando à introdução e à consolidação de mecanismos de mercado, está diretamente vinculada a essa concepção de gestão e, por isso, pode ser considerada como um dos principais meios de reforma política e de reengenharia cultural dos setores públicos.

A gestão educativa, conceito antigo proveniente da NGP, exige do gestor escolar um relativo grau de protagonismo, pois proporcionou ao cargo novas atribuições, que em sua maioria, são prerrogativas administrativas e financeiras. Esse transbordamento de funções está vinculado a metas e objetivos de reformas educacionais. A própria concepção de gestão educativa, como apontam Ball e Youdell (2007), apropria-se de métodos, princípios e termos do setor privado. Elementos como planejamento por objetivos, pactuação de metas e monitoramento de resultados são exemplos dessa apropriação.

Outro elemento apresentado por Ball e Youdell (2007) é a gestão por resultados, uma abordagem administrativa que enfatiza o estabelecimento de metas claras e mensuráveis e a avaliação do desempenho com base nos resultados alcançados. Quando se trata de escola, por

exemplo, temos a pactuação de metas (por exemplo, taxa de matrícula, índices de aprovação e de reprovação dos estudantes, taxa de conteúdo trabalhado em sala, evolução do número de faltas dos professores) e seu devido monitoramento. Os autores também indicam que a vinculação de financiamento a partir dos resultados, bem como o ranqueamento das escolas a partir de resultados em avaliações externas, são manifestações da gestão por resultados.

A privatização exógena, processo de incorporação do setor privado no setor público, é um fenômeno que se intensificou nos últimos. Ball e Youdell (2007), ao abordar o tema sob o enfoque da educação, apontam que a participação do setor privado ocorre através de projetos de construções, de contratos e de termos de parceria para gestão e teste de modelos de escola e em atividades diárias menos relevantes nas escolas.

Na educação pública, as terceirizações para atividades-meio⁵ já são uma alternativa antiga e continuam se expandindo. Para os autores, essa forma de privatização tornou-se algo comum a tal ponto que não existem mais tantos comentários sobre essa manifestação nas escolas. Entretanto, os autores também observaram que as atividades-fim estão em processo de privatização em países como Estados Unidos, Filipinas, Colômbia, Nova Zelândia e Reino Unido. Empresas, consultores privados, fundações filantrópicas e ONGs trabalham fornecendo serviços educacionais que antes eram exclusividade dos governos. Os autores apresentam como exemplos de serviços que passaram a ser prestados por entidade privadas: manutenção e serviços de refeitório, equipamentos de informática e conexões para internet, suporte técnico e administrativo, serviços profissionais, formação de professores, monitoramento e aprimoramento de resultados em avaliações e concepção e oferta de materiais didáticos e de propostas curriculares.

Outra forma de privatização vinculada à privatização exógena é a concessão ou subcontratação de centros de ensino. Ball e Youdell (2007) apresentam situações nas quais escolas ou grupos de escolas foram concedidos, em termos administrativos e pedagógicos, a entidades privadas.

Em outras situações, temos relações mais nebulosas, nas quais entidades com natureza jurídica diferentes são designadas, com prazo e condições pré-estabelecidas contratualmente, para fornecer consultoria e administrar escolas ou grupos de escolas. Nesses casos, a privatização ocorre por conta do tipo de relação estabelecida, via contrato ou termo de parceria,

⁵ Ball e Youdell (2007) utilizam os termos “essencial” e “não essencial”; contudo, por este ser um trabalho de pesquisa feito no Brasil e escrito em português, decidimos utilizar “atividades-meio” e “atividades-fim”, termos mais adequados à nossa realidade, para designar, respectivamente, atividades não essenciais e essenciais.

mais difícil de ser identificada pelas comunidades escolares e pelos demais membros da sociedade. Existe, nessa situação, uma ocultação da presença dos setores privados. Em ambos os casos, a mudança no regime de gestão é apresentada como solução para problemas que o Estado não foi capaz de resolver.

A associação entre o setor público e o privado por meio das duas formas de relação supracitadas é apoiada pelo Banco Mundial, como afirmam Ball e Youdell (2007). Existe um próspero mercado global de contratos para parcerias entre o setor público e privado. Os autores evidenciam uma forte presença do capital internacional, especificamente de grupos transnacionais não especializados em educação, em países como Inglaterra, Rússia e Afeganistão. O caráter transnacional desses grupos, bem como sua atuação em diversos setores da economia, não restritos ao campo educacional, contribuem para a ocultação da atividade empresarial na educação. Essa presença de grupos transnacionais dá indícios de que o mercado da educação é uma fonte rica em possibilidades de lucro.

Outras inserções das entidades privadas, dessa vez de forma mais explícita, são apresentadas por Ball e Youdell (2007) como “coca-colização” das escolas. Essa manifestação, restrita aos Estados Unidos da América, é caracterizada pela presença de máquinas de autoatendimento, por estratégias de *marketing* mais agressivas e pelo fornecimento de equipamentos por parte de empresas para as escolas administradas pelo Estado.

Por último, mas ainda vinculados à modalidade exógena, estão os subsídios fornecidos por benfeitores e filantropos. Em países como Portugal e Polônia, eles financiam reformas estruturais, garantem atividades complementares e, em algumas situações, custeiam o funcionamento de escolas.

Para Belfield e Levin (2002), a privatização pode ser definida como um processo de transferência de ações, de responsabilidades e de recursos do governo ou de organizações públicas para organizações privadas ou individuais. A privatização na educação apresenta-se de três formas: oferta privada; financiamento privado; e gestão, regulação e monitoramento privados.

A oferta privada de serviço educacional é feita por organizações privadas que são responsáveis pela gestão e pelo financiamento das escolas ou de instituições de nível superior (IES). Essa forma em particular não conta com financiamento do governo, mas isso não significa que as instituições privadas não estejam submetidas às legislações vigentes nos seus respectivos locais de atuação.

Por sua vez, o financiamento privado é uma forma de garantir a educação a partir do pagamento feito pelos sujeitos que desejam ter acesso. Essa forma prevê pagamento de origem

privada individual e outras formas de financiamento governamental através de subsídios, por exemplo.

Regulação, gestão e monitoramento privados são outra forma de privatização apresentada por Belfield e Levin (2002). Os serviços educativos podem ser monitorados por aqueles que os acessam diretamente, isto é, as famílias ou os próprios estudantes, ou podem ser regulados pelo Estado através de legislação específica.

Belfield e Levin (2002) argumentam que a maioria das privatizações acontecem de forma padronizada através de um dos seguintes processos: o aumento do número e da participação efetiva de operadores privados; o aumento da percentagem de contribuição do financiamento feito pelo usuário direto do serviço; ou o aumento da vigilância sobre a escolha das escolas pelos usuários do serviço. Cada uma dessas formas de privatização pode ocorrer ao mesmo tempo ou de forma isolada, com graus diferentes de intensidade.

Os autores compreendem que é pouco provável a existência de um sistema educacional totalmente privado, mas identificam a tendência de certo equilíbrio entre os setores privados e estatal, gerando, dessa forma, um “semimercado” caracterizado pela competição entre prestadores de serviço, quer estatais ou privados sem fins lucrativos, pela regulação da entrada e saída da vida escolar e pela demanda de usuários dos serviços traduzidas em cheques-ensinos ou outras formas de atribuição de verbas.

A respeito dos fatores que levam aos processos supracitados, Belfield e Levin (2002) defendem que eles variam em intensidade e quanto à etapa da educação que irão afetar. Dentre os fatores apresentados pelos autores, destacamos as pressões do lado da procura, as pressões do lado da oferta e as pressões gerais. As duas primeiras dialogam com o desejo dos pais e com o declínio da qualidade da oferta de ensino; contudo, gostaríamos de dedicar maior atenção ao terceiro fator.

Belfield e Levin (2002) apontam que as mudanças econômicas e sociais recentes afetaram o ritmo e a intensidade das privatizações em diversos países. A globalização e a liberalização dos mercados pressionaram os Estados a garantir sistemas educativos mais eficientes, flexíveis e alargados. A solução encontrada para essa demanda foi a privatização da oferta. Outro agente nesse processo foi a ação de organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial. Essas agências são responsáveis por fomentar reformas educacionais que estimulam e garantem o processo de privatização da educação através de diferentes modalidades.

Peroni e Lima (2020), ao abordar a temática da privatização, ressaltam que os países da América Latina que passaram por experiências políticas marcadas pelo autoritarismo e pelo militarismo viveram seus processos de redemocratização em um momento no qual,

internacionalmente, os processos de privatização se intensificaram. Logo, ao mesmo tempo em que as ditaduras chegaram ao fim, houve a conquista de direitos individuais concomitante ao avanço do mercado em direção a outros direitos. Por isso, as autoras preferem falar em relações entre o público e o privado. Por “relação”, a autora compreende que “[...] é a materialização das correlações de forças que ocorrem na sociedade em um período particular do capitalismo” (Peroni, 2021, p. 21).

Peroni (2021), ao nacionalizar a discussão sobre privatização, na perspectiva da relação público-privado, apresenta três tipos de processo: direção; execução; e direção e execução ao mesmo tempo. No processo de direção, no qual a propriedade permanece nas mãos do Estado, temos uma inserção do setor privado no conteúdo e no controle das políticas públicas e nas escolas. A autora cita como exemplo as atuações do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base, que fazem *lobby* junto aos deputados e ao Ministério da Educação para direcionar a agenda educacional, enquanto, ao mesmo tempo, ofertam produtos educativos. Outra atuação, dentro desse mesmo processo, é o do Escola Sem Partido (ESP). Este último, contudo, caracteriza-se por agir pelo cerceamento e pela censura na educação. Através da atuação desses dois segmentos, é possível identificar que o primeiro se apresenta com um vínculo maior com o neoliberalismo, enquanto o segundo adota como pauta central a moral e a fiscalização dos costumes, aproximando-se do neoconservadorismo.

A execução, segundo processo apresentado por Peroni (2021), manifesta-se na oferta direta de educação pública, na estrutura e no acesso, por entidades privadas. Alguns exemplos são: creches comunitárias, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesses casos, a iniciativa privada assume o controle, a partir de uma concessão do Estado, para garantir a oferta, com algumas exceções, de forma precarizada.

No último processo, execução e direção ao mesmo tempo, Peroni (2021) evidencia as parcerias estabelecidas com as entidades privadas e o poder público. A partir dessa relação, temos a definição dos conteúdos, a formação de professores, os mecanismos de avaliação, o estabelecimento de metas, o sistema de bonificação e as sanções. As parcerias com o Instituto Ayrton Sena, o Instituto Unibanco e a Fundação Lemann são apresentadas pela autora como exemplos desse tipo de processo.

Newman e Clarke (2012), ao analisar a construção de um sistema de bem-estar social no Brasil pós-ditadura, argumentam que, enquanto em outros países essa mesma política estava em questionamento, no Brasil houve um tímido início, por meio da Constituição Cidadã, posteriormente limitado por políticas de austeridade. Isso torna sua construção um desafio, pois

em outros países o mesmo sistema de bem-estar social se estabeleceu no Pós-Segunda Guerra, com maiores liberdades orçamentárias. Salientamos que esse sistema, concretizado em outros países durante a Era de Ouro do capitalismo (Harvey, 2008), deriva do acordo fordista/bem-estar do pós-guerra, conforme indica Jessop (2020 apud Newman; Clarke, 2012). Destaca-se, nesse contexto, a ameaça da URSS como um fator que levou o capital a fazer “concessões” à classe trabalhadora nesse período.

Peroni e Caetano (2015), ao analisar as fronteiras entre o público e o privado, indicam, no caso do Brasil, que o mesmo Estado responsável pela ampliação das vagas para educação pública foi também responsável por permitir que o currículo e a gestão da escola fossem gradativamente entregues às entidades privadas. Nesse sentido, a incorporação da lógica mercantil à educação pública, evidenciada pelas autoras, dialoga com aquilo que foi apresentado por Rikowski (2017) no caso da privatização na educação e com o que foi evidenciado por Ball e Youdell (2007) na modalidade de privatização endógena. Por isso, Peroni e Lima (2020) analisam a privatização a partir da disputa pelo controle e pelo conteúdo da educação, pois a oferta da educação segue pública, enquanto o que é ofertado passa a ser privado.

Inserido na discussão sobre as relações entre o público e o privado na educação brasileira, existe o gerencialismo. Newman e Clarke (2012) apresentam duas variantes do gerencialismo. A primeira, mais tradicional e antiga, e por vezes conhecida por neotaylorismo, é uma forma de organização dos processos de produção e de tomada de decisão que se estrutura através de um pragmatismo racional orientado pela eficiência e pela produtividade. A forma em questão fomenta relações transnacionais de intercâmbio e de contratação. Por isso, posteriormente, os autores passam a chamá-la de variante transnacional.

A outra forma, mais recente, conhecida como novo gerencialismo, é uma ideologia voltada às pessoas, objetivando uma mudança na cultura de organização do trabalho. A qualidade e a excelência surgem como elementos definidores dessa nova prática. Ela concentra-se em formar quadros de pessoas, a partir de características do mundo corporativo, que possam inovar na prestação de serviços. Essa configuração fundamenta-se na convicção do potencial transformador da administração e dos gestores, visando resgatar o Estado da falência na resolução de questões sociais. Dessa forma, a variante pode ser chamada também de transformacional. Destacamos que a maioria das organizações faz uso das duas variantes supracitadas, embora os autores, evidenciem uma predominância da variante transformacional.

Newman e Clarke (2012) definem o gerencialismo como uma formação cultural, um conjunto de ideologias e práticas que transfere o *ethos* dos negócios, algo próprio do setor

privado, para o Estado e para o setor público como um todo. A partir dessa concepção, os serviços públicos, prestados pelo Estado, deveriam ter um desempenho, no sentido da eficiência e da eficácia, dignos de um mercado competitivo. Nesse aspecto, podemos identificar a crença na competição como força motriz do desenvolvimento das instituições e das pessoas submetidas a elas. A partir disso, tivemos uma alteração no processo de tomada de decisões nas quais as lógicas da eficiência e da eficácia, características de entidades que visam a lucros, acabaram se sobrepondo aos valores característicos do setor público. A suposta necessidade de modernização do Estado através das críticas a tudo que representasse o sistema de bem-estar social foi personalizada no papel do gerente. Enquanto o Estado, o sistema de bem-estar social e os burocratas eram caracterizados como antigos, atrasados, ineficientes e incapazes de produzir respostas aos problemas sociais, o gerente representaria o oposto. O diagnóstico produzido pelo setor privado deu espaço para a solução também produzida pelo mesmo setor. Daí emerge a figura do gerente como articulador responsável por trazer as boas práticas do mundo corporativo e, com isso, solucionar a ineficiência do Estado, como afirmam Newman e Clarke (2012). As virtudes dos gerentes eram demarcadas a partir das falhas apresentadas pelos burocratas e pelos políticos de carreira. Lentidão, excesso de regras e introspecção são associadas aos profissionais que não são do mundo corporativo, enquanto liderança ágil, inovação e dinâmica são associadas ao gerente.

Newman e Clarke (2012) apontam o gerencialismo como uma estrutura calculista, com a delimitação de meios e fins. O cálculo em si organiza-se a partir de dois elementos distintos, mas com uma dinâmica interrelacional. O primeiro elemento, de caráter interno, diz respeito ao fluxo, entradas e saídas ou recursos e gastos, que dão origem à compreensão de eficiência. Ou seja, qual foi o custo de operação daquela ação? E os resultados são compatíveis com os gastos? O segundo elemento, mais externo, relaciona-se à competição com outras instituições, uma característica relacional dentro de um mercado competitivo. Essa estrutura de cálculo serve como referência para a tomada de decisões.

O gerencialismo é também um processo de criação de formas de gerir e de formação de tipos de gestores. Newman e Clarke (2012), tomando como referência as dinâmicas de privatização na Inglaterra entre as décadas de 1980 e 1990, identificaram tipos diferentes de gestores e, conseqüentemente, diferentes formas de gerir. Os gestores reais, que podem ser importados ou convertidos, têm treinamento específico e assumem uma função, no nome e nas prerrogativas, evidentemente gerencial. Por isso, os autores apontam como um dado objetivo dos impactos do gerencialismo a criação e a nomeação de cargos com o título de gestores no setor público.

A outra forma é a híbrida, modalidade na qual as carreiras organizacionais – que, no Brasil, podemos chamar de funcionários de carreira – passam por um processo de redefinição laboral, ao incorporar formas de agir e de pensar do mundo corporativo. Esse hibridismo, que mistura elementos profissionais e gerenciais, mobiliza valores e motivação típicos do setor público com a gestão corporativa. Newman e Clarke (2012) argumentam também que os termos, comuns ao setor corporativo, foram incorporados nas apresentações, nos documentos e nos pronunciamentos de agentes públicos.

Outra forma de relação entre os setores privados e públicos é a já mencionada atuação de organizações conhecidas como *think tanks*. Mendes e Peroni (2020) argumentam que esse tipo de organização atua produzindo conteúdo com o intuito de influenciar o debate público em áreas como educação, saúde, defesa, meio ambiente e política externa. As autoras defendem que a atuação dessas organizações é muito próxima do legislativo e do executivo, influenciando, dessa forma, na formulação e na execução de políticas públicas. O Brasil, no decorrer do século XXI, observou um crescimento da atuação de *think tanks* pró-mercado na área de educação pública, ampliando os interesses do mercado dentro da área. Mendes e Peroni (2020) identificaram que essas organizações se apresentam para a sociedade como instituições públicas, não governamentais, isentas e apolíticas. Destacam também que os *think tanks* comungam do diagnóstico neoliberal de que a crise, no sentido da não solução das questões sociais, está no Estado.

A *Think Tanks and Civil Societies Program* (TTCSP), vinculada à Universidade da Pensilvânia, é uma organização que reivindica o título de “*think tanks’ think tank*” e que produz relatórios a respeito da atuação dos *think tanks* no mundo. Em seu último relatório, o “*2020 Global Go To Think Tank Index*”, podemos identificar uma definição sobre esse tipo de organização.

Think tanks são organizações de análise e engajamento em pesquisa de políticas públicas que geram pesquisas, análises e orientações voltados para a política, tanto em questões domésticas quanto internacionais. Isso permite que formuladores de políticas e o público tomem decisões informadas sobre políticas públicas (McGann, 2019, p. 13, tradução nossa).

Mendes e Peroni (2020) chamam-nos a atenção para o objetivo dessas organizações de influenciar a política local, em seus países sedes, e a arena global. Por isso, é possível identificar, através do relatório, que os *think tanks* estão presentes, em grande quantidade, em diferentes continentes e países (Tabela 1). As autoras evidenciam que o número de organizações por país é um indicativo da influência; contudo, é fundamental lembrar que muitas dessas

entidades têm sede em um país específico e acabam atuando, com maior intensidade, em outros países.

Tabela 1 – *Think tanks* por região no mundo

Região	Número de <i>think tanks</i>
Europa	2932
América do Norte	2397
Ásia	3389
América Central e do Sul	1179
África Subsaariana	679
Oriente Médio e Norte da África	599
Total	11175

Fonte: McGann (p.35, 2019).

No relatório, o Brasil figura no 9º lugar entre os países com mais *think tanks*, com 190 instituições em atividade. Os Estados Unidos da América, país que está em 1º lugar, contém 2203 instituições ativas. O relatório, na edição de 2020, apresenta a Fundação Getúlio Vargas (FGV) como o *think tank* mais influente da América do Sul e o instituto Brookings como o mais influente nos Estados Unidos da América.

Mendes e Peroni (2020) destacam a criação do Centro de Excelência e Inovação em Políticas (CEIP), vinculado à Escola de Administração Pública e de Empresas (EAPPE), da FGV, como o primeiro *think tank* brasileiro especializado em políticas educacionais. Entre seus parceiros, as autoras destacam a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA e a Omidyar Network.

O CEIP adota como missão melhorar a educação pública brasileira através do apoio às secretarias de educação no desenho e na implementação de políticas públicas que garantam a equidade, a qualidade e a inovação. Além do fato de o CEIP estar lotado na escola de administração, os autores também evidenciam que seus princípios orientadores, tais como a meritocracia, a liberdade individual, a concorrência e a liderança, influenciam diretamente na formação dos estudantes que frequentam a graduação e pós-graduação da FGV.

Outro tipo de a relação entre o Estado e as entidades privadas é a filantropia. Borges, Miranda e Valadão Júnior (2007) afirmam que as ações filantrópicas e de caridade são práticas

antigas das empresas⁶. A filantropia corporativa, na análise dos autores, surgiu nos Estados Unidos da América em meados do século XIX e desenvolveu-se com maior intensidade no século XX. Sua função inicial está vinculada à utilização de riqueza privada para propósitos públicos. Contudo, atualmente, o investimento social corporativo tem adquirido uma nova configuração. As empresas geralmente adotam formas de investimento social que podem ser diretos, isto é, quando existe um controle mais próximo ou uma execução interna dos projetos, ou podem ser indiretos, algo que ocorre por meio de parcerias ou da criação de fundações.

Para os autores, a atuação indireta, por meio de fundações corporativas, um fenômeno recente, tem assumido relativo destaque nessa modalidade de investimento social, pois tanto o volume de recursos quanto as áreas de atuação têm se expandido. As ações filantrópicas, feitas através das fundações têm vínculo com a Responsabilidade Social Corporativa (RSC), um compromisso voluntário e público, assumido pela empresa, de contribuir positivamente para a sociedade, superando, dessa forma, a exclusividade da busca pelo lucro. Entretanto, Borges, Miranda e Valadão Júnior (2007) também argumentam que as ações das fundações são referenciadas em valores, princípios e conceitos das empresas que lhes deram origem. Por isso, o modo de agir das fundações está vinculado à forma de gestão dessas empresas. Logo, o interesse pela filantropia está associado à construção e à divulgação da imagem pública das empresas, algo que influencia a captação de investidores e a sua sustentabilidade financeira.

Araujo (2022), ao analisar o contexto de educacional brasileiro, afirma que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve início a celebração de termos de parceria entre o governo federal e o terceiro setor. Destaca-se a Lei nº 9.790/1999, que regulamentou a atuação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), permitindo a inserção do terceiro setor em atividades que antes eram exclusivas do Estado. Autora salienta que, a partir de 2000, diversas políticas foram desenvolvidas em parceria com instituições, fundações e organizações sem fins lucrativos com vínculo direto com empresários. Particularmente no campo da educação, tivemos o surgimento de entidades como Parceiros da Educação, Todos pela Educação, Movimento pela Base, entre outros. Inicialmente, como aponta Araujo (2022), essas entidades foram criadas por empresas com o intuito de apoiar a causa da educação. Contudo, com o tempo, passaram a elaborar e divulgar soluções para os problemas recorrentes nas escolas públicas brasileiras.

⁶ Salientamos que caridade e filantropia são ações diferentes, pois a primeira geralmente visa atender demandas urgentes e pontuais, enquanto a segunda vincula-se a projetos de longo prazo que visam superar problemas mais amplos.

A partir de diferentes formas de atuação, as organizações sem fins lucrativos têm aumentado sua inserção nas redes de política educacional. Avelar (2020) argumenta que, apesar da suposta renúncia ao lucro, essas entidades, funcionam por meio de uma lógica gerencial, análoga ao funcionamento das empresas mantenedoras dessas entidades. No intuito de promover mudanças sistêmicas, por meio do estabelecimento de metas, da adoção da gestão por resultados, da padronização do currículo e das avaliações em larga escala, essas organizações, que atuam através da nova filantropia, buscam promover reformas educacionais em diferentes territórios.

Avelar (2020) destaca que as reformas são pensadas para ser feitas em parcerias com os governos, quer sejam as secretarias estaduais/municipais ou o próprio MEC. Outro elemento evidenciado pela autora é a capacidade de mobilização e de aplicação de recursos financeiros por parte dessas organizações. O poder exercido por elas, garantido pelo dinheiro, promove a exclusão de outros atores na arena de disputa sobre a política. Por isso, professores, sindicatos, oposição, movimentos sociais e pesquisadores são marginalizados no processo de elaboração das políticas, inviabilizando o diálogo.

A atuação das organizações filantrópicas é guiada pela visão de mundo das empresas que as criaram e que as financiam. Consequentemente, essas organizações não apenas oferecem soluções, mas também definem os problemas sociais a partir dessa perspectiva, incluindo a concepção de educação e os problemas atrelados a esse campo. Para Avelar (2020), a ação dos empresários e da própria filantropia empresarial fundamenta-se na compreensão de que a educação é um tema técnico e que, portanto, demanda uma solução técnica. O problema técnico, no caso, diz respeito a questões administrativas, que requerem ferramentas gerenciais para sua resolução. Por isso, como afirma a autora, os profissionais que atuam no campo da educação são vistos como sujeitos ultrapassados, com visões de mundo e de educação a serem superadas.

Apesar da retórica de trabalho em benefício do bem público, defendida pelos empresários e filantropos, as soluções apresentadas por esses grupos, bem como a legitimidade das agências dessas entidades, não passaram pelo crivo da democracia. Avelar (2020) recorda-nos que não houve processo de eleição para eles e nem para os seus respectivos projetos de educação e que, por isso, a filantropia consegue ultrapassar a linha entre o público e o privado sem ter que prestar contas aos demais membros da sociedade. Existe, no caso, uma prestação de contas apenas para seus investidores e, com isso, a transparência e o controle social são inexistentes ou, no mínimo, fragilizados.

À luz do que foi exposto, consideramos que as crises recorrentes do capitalismo fomentam o desenvolvimento de novas estratégias para a recomposição de lucros. Em

concordância com Ball e Youdell (2007), compreendemos que a atuação de empresas e de fundações filantrópicas no campo educacional é um reflexo dessa tentativa de recomposição. O que está em disputa, além dos fundos públicos de financiamento, são concepções de educação, de sujeito e de sociedade. Por isso, consideramos, assim como Peroni e Lima (2020), que o controle e o conteúdo da educação são o foco de atuação desses atores privados. Dentre essas novas estratégias, destacam-se diferentes formas de privatização, algo evidenciado e classificado por Ball e Youdell (2007) como “endoprivatização” e “exoprivatização”.

Consideramos o ICE como uma fundação filantrópica atrelada à concepção de nova filantropia (Avelar, 2020; Borges; Miranda; Valadão Júnior, 2007; Araujo, 2022), de modo que o Programa de Educação Integral é produto da atuação desse tipo de organização. O ICE, ao apresentar um novo modelo de escola, promoveu alterações na organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares do estado da Paraíba. O modelo de escola proposto pelo ICE traz consigo o *ethos* dos negócios, próprio do setor privado, para o Estado. Por essa razão, o conceito de gerencialismo apresentado por Newman e Clarke (2012) nos serve como elemento de análise.

Com base no que foi apresentado nesta seção, no próximo capítulo analisaremos o discurso sobre a política educacional a partir da atuação dos organismos internacionais, pois eles são financiadores das fundações filantrópicas. Logo, consideramos necessário identificar se existe relação entre a concepção de educação adotada pelos organismos internacionais e aquela presente no modelo de escola do Programa de Educação Integral. Outro elemento pertinente ao nosso percurso de pesquisa é a proposta de expansão do tempo de permanência de professores e alunos na escola. Consideramos, nesse sentido, a necessidade de caracterizar como e por que essa solução foi proposta para os problemas educacionais apresentados tanto pelos organismos como pelas fundações.

4 DO GLOBAL PARA O NACIONAL: OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção identificará e caracterizará a influência dos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais no Brasil destinadas às escolas públicas que ofertam ensino médio em tempo integral, analisando, dessa forma, sua atuação a partir das redes de políticas. O processo de identificação e de caracterização terá como foco a origem da concepção de educação adotada e divulgada pelos organismos internacionais, assim como a proposta de ampliação do tempo de permanência de estudantes e professores. Neste sentido, o nosso foco recai sobre a arena global e sua relação com a arena nacional. Não obstante, sempre que possível, faremos a relação com o Programa de Educação Integral da Paraíba.

Adotaremos como referência para análise o ciclo de política (Bowe; Ball; Gold, 1992), especificamente, o contexto de influência para a política de educação em tempo integral. No contexto de influência, a política pública começa a tomar forma, sendo iniciada, discutida e contestada por diversos grupos de interesse, incluindo partidos políticos, ONGs, organismos internacionais, diferentes grupos de *lobby* e sociedade civil em geral. Nesse estágio, há debates, negociações e conflitos de interesses, à medida que cada grupo busca influenciar a direção e os componentes da política. As ideias e propostas podem ser moldadas através de um processo de deliberação pública, consultas e, muitas vezes, pressão política.

Outra referência para esta seção é uma das perguntas propostas por Mainardes (2006): qual a origem das influências globais e internacionais? Tendo em vista a necessidade de rastrear o fluxo de ideias na rede de política, consideramos fundamental identificar sua origem.

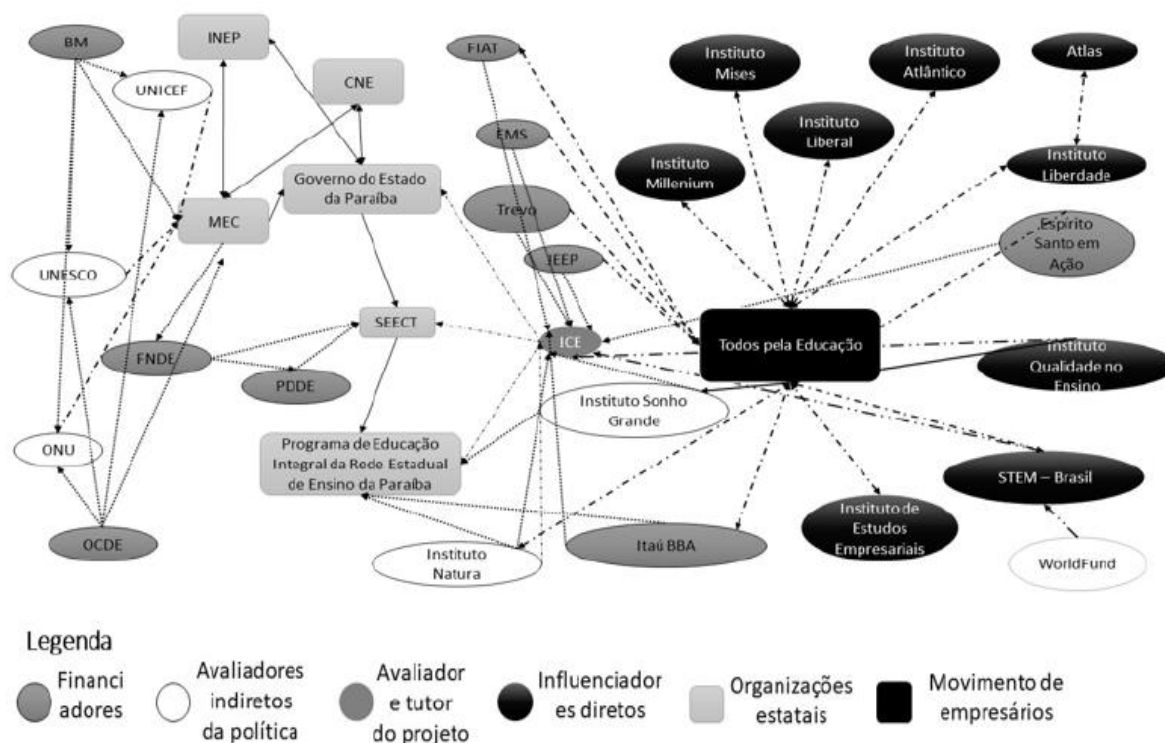
Em vista do que foi apresentado, consideramos que os organismos internacionais são entidades criadas por meio de acordos entre Estados para atingir objetivos comuns que ultrapassam as fronteiras nacionais. Essas organizações podem ter diversos propósitos, como promover a cooperação econômica, política, social, cultural, ambiental, entre outras áreas. Dardot e Laval (2016) argumentam que esses organismos internacionais, principalmente aqueles criados logo após a Segunda Guerra Mundial, foram responsáveis por disseminar e impor uma norma neoliberal.

Em face da reconfiguração das políticas educacionais sob a égide da racionalidade neoliberal (Ball, 2016), torna-se necessário investigar os sentidos que integram a cadeia discursiva elaborada e disseminada pelos organismos internacionais que influenciam o processo de elaboração da política educacional. Esses organismos, originalmente externos a esse campo, assumem o papel de avaliadores do Estado e de sua capacidade de garantir o direito à educação

no ensino médio, propondo soluções com base em diagnósticos específicos para países em desenvolvimento. Entre os sentidos que investigaremos, consideramos fundamental identificar as concepções de educação e os seus objetivos.

Carvalho e Rodrigues (2019) afirmam que a educação também se constitui como um território de disputa econômica e ideológica e, por isso, argumentam que o ICE, instituto responsável por criar o modelo de escola que serviu de referência para o Programa de Educação em Tempo Integral na Paraíba, tem uma atuação em rede. Inserida nessa nova topografia das políticas educacionais (Ball, 2016), destaca-se a atuação do ICE na escala global, ao ser responsável pela tradução e reprodução de discursos no campo educacional direcionados aos países periféricos. Carvalho e Rodrigues (2019) também afirmam que a atuação da referida entidade se faz presente entre outras arenas, como a nacional, a regional e a local.

Figura 1 – Rede de influências e fluxos da política de educação integral da Paraíba



Fonte: Rodrigues e Honorato (2020, p. 23).

Os discursos em questão seguem orientações provenientes de organismos internacionais. Rodrigues e Honorato (2020), ao analisar os fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais na rede de política de educação integral no estado da Paraíba, estudam a atuação de outros atores internacionais e identificam também a participação do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO. Esses atores internacionais elaboram discursos sobre a educação integral e produzem políticas em associação com instituições governamentais. Na

perspectiva de analisar a origem das influências e compreender o fluxo das ideias que compõem esse discurso, bem como os atores que as compõem, os pesquisadores produziram um diagrama representando o funcionamento da rede de políticas.

A partir do diagrama (Fig. 1), é possível identificar que a OCDE e o BM atuam como financiadores na rede de influência e fluxos da Política de Educação em Tempo Integral da Paraíba. Destacam-se também como organizações externas que acabam influenciando o campo de políticas educacionais. Destacamos que ambas as organizações, originalmente, não atuavam no campo das políticas educacionais, mas, com o tempo, passaram a exercer influência e a atuar diretamente em diversos países.

Além das organizações internacionais identificadas, Rodrigues e Honorato (2020) também evidenciam influenciadores diretos, como a Rede Atlas, o Instituto Millenium, o Instituto Liberal, o Instituto Liberdade, o Instituto Atlântico, o Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais, que apresentam perspectivas ideológicas que podem consideradas como neoliberais e neoconservadoras. Os autores também destacam que as algumas entidades privadas, utilizando-se da nova filantropia (Avelar, 2020), investem recursos na educação por meio do ICE, tais como Itaú BBA, Instituto Natura, Jeep, Trevo Tecnologias Sociais, EMS, FIAT Chrysler, Espírito Santo em Ação e Instituto Sonho Grande.

Compreendemos que essas entidades são agentes cada vez mais relevantes na formulação de políticas educacionais e, por isso, compreender sua atuação é fundamental para analisarmos a política de educação em tempo integral para o ensino médio. Diante da pluralidade de entidades e da necessidade de analisar o fluxo de ideias na rede de política (Ball, 2016), decidimos concentrar o escopo da pesquisa apenas nos financiadores. Adotaremos como ponto de partida desta seção o diagrama apresentado (Fig. 1) e a consequente identificação dos financiadores.

Constatamos que o papel de financiadores, à primeira vista, seria algo restrito ao fluxo financeiro. Entretanto, a influência desses organismos internacionais, conforme afirmam Ball (2016) e Dardot e Laval (2016), ultrapassa os limites do simples financiamento e incide sobre a elaboração da própria política. No esforço de compreender essa influência, julgamos necessário identificar sua gênese através dos discursos relativos ao campo da educação em tempo integral. Salientamos também que, por meio do processo de análise, pretendemos identificar ideias-chave, mapear, vistoriar, questionar e seguir a política, enfatizando o fluxo de ideias contidas na rede política que atua no Brasil e que estão inseridas nessa nova topografia.

Dentre os financiadores que atuam na rede em questão, selecionamos o Banco Mundial. A entidade é responsável por financiar, por meio da concessão de empréstimo, o programa de

fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com Brasil (2020), o governo federal e o Banco Mundial assinaram um acordo, em 2018, que estabelece o repasse de 223 milhões de dólares para ações voltadas ao programa. O Banco Mundial também foi responsável pelo financiamento do “II Seminário Internacional de Educação em Tempo Integral”, sediado em Brasília em 2024 e organizado em parceria com o Ministério da Educação e com o Serviço Social da Indústria (SESI). Por último, o Banco Mundial, através de sua principal representante no Brasil, a economista Shireen Mahdi, afirmou que:

Para além dos significativos resultados sobre a aprendizagem, há evidências de que a escola em tempo integral contribui também para o desenvolvimento socioemocional dos alunos e para a redução da gravidez e criminalidade na adolescência. E os benefícios ultrapassam os muros das escolas, com um impacto positivo na inserção de mães e avós no mercado de trabalho (Banco Mundial, 2024).

O trecho acima evidencia que o BM elege a educação em tempo integral como a solução para uma série de problemas. Por isso, afirmamos que existe um interesse objetivo, por parte do BM, em fomentar a política de educação em tempo integral, não só no Brasil, mas também na América Latina. Logo, é fundamental identificar se o interesse do BM na educação em tempo integral é algo recente ou se tem uma origem mais antiga.

4.1 O Banco Mundial e a origem do discurso sobre a educação integral e em tempo integral

Para Libâneo (2016), nos últimos anos, as políticas educacionais implementadas nas escolas têm sido influenciadas diretamente por organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa estrutura global, que pode ser entendida através da lente das redes de políticas (Ball, 2014), exige uma análise detalhada de sua organização e, principalmente, das interações e mobilizações que ocorrem dentro dela. Portanto, é essencial indagar o quê, quando, como e por quais vias essas políticas se difundem.

Soares (2020) argumenta que é frequente encontrar, em documentos produzidos por organismos internacionais, a associação entre desenvolvimento econômico e educação. Destaca-se também que é comum a presença de reportagens veiculadas pela grande mídia associando educação à evolução da economia. Em ambos os casos, apresenta-se uma relação direta entre indicadores relativos ao campo da educação (anos de escolaridade, tempo de

permanência nas escolas, formação de professores, dentre outros) e índices relativos à economia, tais como redução de pobreza e crescimento do produto interno bruto (PIB). À primeira vista, é possível inferir que existe uma relação direta de causalidade, apresentada nos documentos e nas reportagens, entre o que se investe em educação e a situação econômica de cada país.

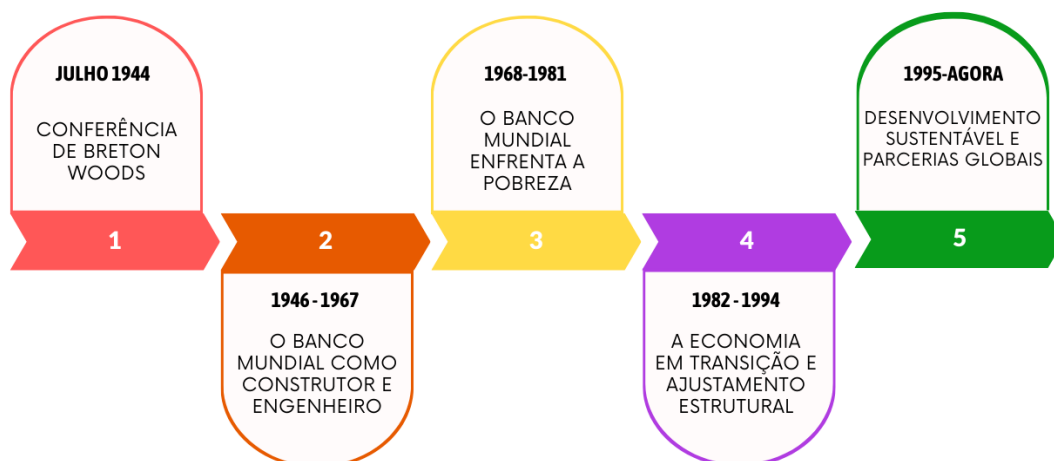
Bernussi (2014) afirma que as instituições internacionais surgiram no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial com os objetivos de promover a paz mundial, garantir a segurança de seus países membros e promover o desenvolvimento socioeconômico em escala mundial. Nesse contexto, no decorrer do século XX, uma série de documentos com padrões e normas foram estabelecidos a respeito de diversos temas, conferências foram realizadas e acordos entre os membros foram firmados.

Destaca-se nesse sentido a criação da UNESCO, agência integrante do sistema da ONU, fundada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de promover a paz e a segurança por meio da cooperação internacional em educação, ciência e cultura. A UNESCO adota como lema o “construir a paz na mente dos homens e das mulheres”. Com esse propósito, a agência trabalha para promover o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza, o diálogo intercultural e a proteção do patrimônio cultural e natural, além de apoiar a educação de qualidade em todo o mundo. A organização tem sede em Paris e conta com 193 Estados-membros e seis membros associados. Apesar de existir essa agência específica para a educação, com o decorrer do século XX, outros organismos internacionais, a exemplo do BM, também passaram a atuar no campo educacional.

A história do BM, elaborada e interpretada por ele mesmo, está presente no sítio eletrônico⁷ oficial da instituição. Nele, é possível compreender a trajetória do BM, com suas mudanças de estratégia de atuação desde sua fundação até os dias de hoje. A história institucional é apresentada ao público através de uma linha do tempo (Fig. 2).

⁷ Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/archive/history>. Acesso em: 2 fev. 2025.

Figura 2 – Linha do tempo do Banco Mundial



Fonte: Criada pelo autor.

A Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, é o ponto de origem do Banco Mundial. O evento reuniu 44 países, com objetivo de construir acordos de cooperação e reconstrução econômica no Pós-Segunda Guerra Mundial. A conferência deu origem a duas instituições financeiras: o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. De acordo com o Banco Mundial (2024), duas figuras foram centrais na criação de ambas as instituições: John Maynard Keynes (então conselheiro do Tesouro do Reino Unido) e Harry Dexter White (então Secretário Assistente do Tesouro dos Estados Unidos da América).

Os primeiros projetos de financiamento e reconstrução econômica liderados pelo BM tiveram palco na França. Contudo, logo após a vigência do Plano Marshall, o BM passou a financiar, em outros países, projetos voltados para energia, irrigação e transportes, sendo o Chile o primeiro país na América do Sul a receber verbas para construir uma usina hidroelétrica. O Banco Mundial (2024) afirma que apenas em 1955 passou a fornecer assistência técnica, no sentido de formar quadros técnicos, a partir da criação do *Economic Development Institute* (EDI). Em 1956, com a criação do *International Finance Corporation* (IFC), o Banco Mundial insere-se no Brasil, desenvolvendo seu primeiro projeto. No Brasil, a parceria com o BM ocorreu na produção de equipamentos elétricos.

De acordo com o Banco Mundial (2013), em 1963, Eugene Robert Black, presidente do Banco Mundial, anunciou a contratação do Doutor Harvie Branscomb como o primeiro consultor para assuntos educacionais da instituição. Durante o pronunciamento da contratação, Eugene Black destacou as possíveis contribuições de Dr. Branscomb para a educação nos EUA e quais seriam os próximos passos do BM.

Nada é mais vital para o progresso econômico dos países subdesenvolvidos do que o desenvolvimento de recursos humanos por

meio de uma educação ampla. Acreditando que o Banco poderia fazer uma contribuição útil nesse campo, planejamos estudar a possibilidade de conceder subsídios, provenientes dos lucros acumulados do Banco, **para auxiliar projetos educacionais técnicos, vocacionais ou de outro tipo que estejam estreitamente relacionados aos objetivos das atividades de empréstimo do Banco** e de sua afiliada, a Associação Internacional de Desenvolvimento. Acho que somos afortunados por termos o Dr. Branscomb, um educador americano, disponível para nos aconselhar na formulação de um programa educacional desse tipo⁸ (Banco Mundial, 1974, p. 1, grifos nossos, tradução nossa).

A partir do trecho em destaque, é possível identificar uma ideia-chave, inserida no discurso sobre a política do BM, que é a concepção de educação submetida à Teoria do Capital Humano. Dois aspectos permitem-nos fazer essa associação: o primeiro é a relação entre educação e desenvolvimento econômico; o segundo segue a mesma lógica discursiva, ao anunciar que os interesses do BM estão restritos a projetos que se relacionam ao ensino técnico ou vocacional.

Viana e Lima (2010) apontam que os estudos publicados por Mincer, Schultz e Becker entre os anos de 1958 e 1964 abordam o crescimento econômico, apresentando um inédito acréscimo nas análises sobre fatores de produção e seus impactos no processo de crescimento e da produtividade. Os estudos em questão identificam que o capital humano é uma variável, no processo de análise do crescimento, que não era contemplada pelas abordagens clássicas para explicar os fatores que determinam o crescimento econômico.

O economista formado na Universidade de Columbia Jacob Mincer e seu artigo “*Investment in human capital and personal income distribution*”, publicado em 1958 pelo *Journal of Political Economy*, é apontado por Viana e Lima (2010) como início da teoria do capital humano. De acordo com Mincer (1958 *apud* Viana; Lima, 2010), existe uma correlação entre o que é investido individualmente em treinamento e a evolução dos rendimentos pessoais. Neste sentido, o investimento em treinamento impacta a produtividade e, como consequência, o crescimento da economia. Entretanto, é Theodore Schultz, economista formado na Universidade de Chicago e ganhador do prêmio Nobel, que primeiro evidencia a correlação entre investimentos em educação e elevação na produtividade dos trabalhadores, com um consequente aumento nas taxas de lucros. Para Schultz, como afirmam Viana e Lima (2010), o

⁸ Nothing is more vital to the economic progress of underdeveloped countries than the development of human resources through broad education. Believing that the Bank could make a useful contribution in this field, we plan to study the possibility of granting subsidies, drawn from the Bank's accumulated profits, to aid technical, vocational, or other educational projects that are closely related to the objectives of the Bank's lending activities and those of its affiliate, the International Development Association. I think we are fortunate to have Dr. Branscomb, an American educator, available to advise us in formulating such an educational program.

capital humano, associado ao capital natural e construído, também é um fator determinante no crescimento econômico dos países.

Por último, outro economista, chamado Gary Becker, também da universidade de Chicago, de acordo Viana e Lima (2010), compreende o capital humano como as capacidades produtivas que o indivíduo detém ao acumular conhecimentos para utilizar na produção de riqueza. Por isso, Becker apresenta também uma correlação entre os conhecimentos adquiridos, o nível de produtividade e o crescimento da economia.

Para Foucault (2008), a teoria do capital humano se manifesta no deslocamento do foco do trabalho como força vendida para o sujeito, agora compreendido como portador de habilidades, competências, saberes e aptidões que podem ser desenvolvidos e rentabilizados. Essa concepção configura uma inversão antropológica e política, na qual o ser humano é levado a se gerir como uma “empresa de si”, assumindo a responsabilidade por sua formação, saúde, empregabilidade e “investimentos” educacionais. A ausência de tais investimentos acarreta a perda do valor de empregabilidade do indivíduo, levando-o à marginalização no mercado de trabalho.

Frigotto (1984) afirma que a teoria do capital humano apresenta uma análise circular entre a educação e a economia, pois a educação é compreendida como um fator de desenvolvimento econômico e de distribuição de renda e, ao mesmo tempo, a economia é vista como um determinante da qualidade e da acessibilidade da educação. Neste sentido, como evidencia o autor, o determinante torna-se determinado. O autor associa a Teoria do Capital Humano à teoria neoclássica de desenvolvimento econômico, pois ela explica o crescimento da economia através da interação entre capital construído, trabalho e capital humano, sendo o último diretamente relacionado aos investimentos em educação formal. Dessa forma, a educação é compreendida como uma produtora de capacidade de trabalho.

Frigotto (1984) também argumenta que o processo educativo, submetido à teoria do capital humano, é reduzido ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, de atitudes e transmissão de conhecimentos que se relacionam diretamente à capacidade de produção de cada trabalhador. A partir dessa visão, é possível concluir que o investimento em educação é um determinante no processo de superação do atraso econômico e serve como fator explicativo das diferenças, principalmente de condições materiais de sobrevivência, entre os sujeitos, pois o investimento em educação, do ponto de vista individual, é um determinante para a renda das famílias. O autor critica essa circularidade, evidenciando que ela atende a um propósito de justificar as desigualdades sociais existentes como resultado de condições econômicas que

influenciam a educação. Por isso, a Teoria do Capital Humano tende a legitimar e reproduzir a estratificação social, mantendo, dessa forma, a ordem social construída historicamente.

A concepção de educação submetida à Teoria do Capital Humano, adotada pelo Banco Mundial, tem, no pronunciamento Eugene Robert Black, um contexto de emergência discursiva (Mendonça, 2003). Destacamos que as pesquisas e os resultados dos trabalhos de Mincer, Schultz e Becker são contemporâneos à mudança de foco de atuação do BM. Salientamos também que a missão inicial do BM estava relacionada à reconstrução dos países que participaram da Segunda Guerra Mundial. Contudo, a atuação da instituição foi desviada do seu sentido original e passou a orientar seus esforços para superar outros tipos de problemas em outros países. Destacamos que o BM, inicialmente, apresentava-se ao mundo como um “construtor” e “engenheiro”.

A nomeação de Dr. Harvie Branscomb como consultor para assuntos educacionais é um evento representativo nas ações do BM, pois, a partir dele, um programa para educação dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento teve início. A importância da educação para o BM foi, aos poucos, ampliando-se e, em fevereiro de 1963, o BM criou a Divisão de Educação vinculada ao Departamento de Operações Técnicas, que, por sua vez, foi presidida por Ricardo Diez-Hochleitner. Abaixo um trecho do pronunciamento do Dr. Harvie Branscomb sobre a nova divisão de educação.

A nova divisão avaliará os projetos educacionais submetidos ao Banco e à sua afiliada, a Associação Internacional de Desenvolvimento, para financiamento, e ajudará os países membros menos desenvolvidos **a planejar seus investimentos educacionais de maneira a promover seu desenvolvimento econômico**. No cumprimento de suas responsabilidades, a nova Divisão manterá contato com agências educacionais internacionais, governamentais e privadas interessadas nesses assuntos (Banco Mundial, 1963, p. 1, grifo nosso, tradução nossa).

Novamente, é possível identificar que o sentido da educação para o BM está vinculado ao desenvolvimento econômico. Essa associação com a economia permite-nos evidenciar, assim como no pronunciamento anterior, que a Teoria do Capital Humano serve de referência para a atuação da instituição. Entretanto, destacamos que a influência do BM, à época, relacionava-se exclusivamente com as formas de planejamento financeiro dos países para a educação.

O ano de 1968 marca a posse de Robert Strange McNamara como presidente do Banco Mundial. De acordo com a Encyclopaedia Britannica (2025), Robert Strange McNamara foi o primeiro presidente da empresa *Ford Motor Company* a ter origem fora da família Ford. Entretanto, sua passagem na presidência da empresa foi curta e, logo após um mês, ele tornou-

se secretário de defesa do presidente John F. Kennedy (1961–1963). Sua atuação como secretário de defesa dos Estados Unidos da América é marcante, pois, à época de sua gestão, ocorreu a Guerra do Vietnã, e ele foi o porta-voz oficial do governo estadunidense. Logo, sua imagem está diretamente associada aos eventos da guerra. Robert McNamara foi presidente do BM entre os anos de 1968 e 1981 e foi o responsável pela mudança na forma de atuação da instituição.

No mesmo ano, em sua primeira visita como presidente do BM à América Latina, em uma conferência com Associação Interamericana de Imprensa realizada em Buenos Aires, McNamara apresentou um diagnóstico sobre os principais problemas da América Latina e as estratégias do BM para superar as adversidades identificadas. McNamara apresentou uma lista de preocupações que balizaram ações do BM no quinquênio seguinte.

De acordo com o BM (1968a), o crescimento populacional, a dependência de exportação de matérias-primas, a persistente inflação, o baixo crescimento das indústrias e fatores externos são fatores que justificam os problemas de desenvolvimento da região. Contudo, as atenções de McNamara, durante o pronunciamento, direcionaram-se à agricultura e à educação: “E pretendemos dedicar atenção especial a dois setores de importância crítica: **à agricultura**, que há muito tempo tem sido um enteado negligenciado do desenvolvimento, e **à educação**, que contém as chaves para a autorrealização do ser humano” (Banco Mundial, 1968a, p. 1, tradução nossa, grifo nosso). O binômio educação e agricultura⁹ foi uma marca na atuação de McNamara como presidente do BM. Sobre a educação, particularmente, McNamara admite que é um campo novo para BM, mas que, aos poucos, a instituição está encontrando seu próprio caminho. O analfabetismo é apresentado como um problema a ser atacado, apesar do reconhecimento de que existem outros problemas, e que atuação não ficará restrita a ele. Novamente, a partir do trecho a seguir, é possível identificar a vinculação da Teoria do Capital Humano com a concepção de educação adotada pelo BM. “A educação é relevante para todos os aspectos do desenvolvimento: ela torna o trabalhador mais eficaz, o gestor mais criativo, o agricultor melhor, o administrador mais eficiente e o ser humano mais completo” (Banco Mundial, 1968, p. 6). No sentido de justificar e disputar os sentidos da atuação do BM, McNamara apresenta um diagnóstico sobre os problemas educacionais enfrentados pelos países da América do Sul que serão resolvidos pelos empréstimos e pelas soluções apresentadas pela instituição.

Nosso objetivo será fornecer assistência educacional onde ela contribuirá de forma mais direta para o processo de desenvolvimento. Isso significará, em alguns casos, ajudar a planejar a renovação de sistemas escolares inteiros,

⁹ Destacamos que a agricultura à qual o presidente faz referência é de subsistência ou de pequena escala.

desde o ensino primário até os níveis de pós-graduação. Significará assistência na formação de professores. Significará a expansão do nosso apoio a escolas para treinar gestores, empreendedores, técnicos e agricultores. Significará experimentar diferentes tipos de escolas (Banco Mundial, 1968, p. 6, tradução nossa).

Espero que, através dos nossos empréstimos, possamos melhorar a eficiência da educação, ajudando a aliviar a escassez endêmica de professores qualificados, tornando os bons professores mais produtivos. Isso envolverá investimentos em livros didáticos, materiais audiovisuais e no uso de técnicas modernas de comunicação (rádio, cinema e televisão) para fins educacionais¹⁰ (Banco Mundial, 1968, p. 6, tradução nossa).

Nos dois excertos apresentados, é possível identificar as duas formas de atuação do BM: como instituição bancária que concede empréstimos e como uma nova instituição que pretende incidir no processo de formulação de políticas educacionais. Retomando a nossa compreensão de discurso, baseada nas noções de Buenfil (1993), de Marques (2020), de Laclau e Mouffe (2015) e de Laclau (1993), consideramos que se trata de um desdobramento de articulações concretas que entrelaçam vocabulário e ações com a finalidade de produzir significados que se engajam em uma disputa por influência no âmbito social, no caso, no campo das políticas educacionais.

Em 1973, novamente através de um pronunciamento público e oficial feito por McNamara na conferência anual do BM em Nairobi, ocorre uma consolidação da atuação do BM. O fomento ao crescimento econômico e o combate à pobreza surgem como metas a serem perseguidas pela instituição. O pronunciamento de McNamara em Nairobi é relevante, pois marca uma mudança de atuação do BM. A instituição, que antes concentrava-se em financiar projetos de infraestrutura, passou a privilegiar o combate à pobreza como foco de atuação. McNamara (1973) apresenta duas concepções de pobreza no pronunciamento, a pobreza relativa e a pobreza absoluta.

A pobreza relativa significa simplesmente que alguns países são menos prósperos do que outros países, ou que alguns cidadãos de um determinado país têm menos abundância pessoal do que seus vizinhos. **Isso sempre foi o caso, e dadas as realidades das diferenças entre regiões e entre indivíduos,**

¹⁰ Our objective will be to provide educational assistance where it will most directly contribute to the development process. This will mean, in some cases, helping to plan the renovation of entire school systems, from primary to postgraduate levels. It will mean assistance in teacher training. It will mean expanding our support for schools to train managers, entrepreneurs, technicians, and farmers. It will mean experimenting with different types of schools (World Bank, 1968, p. 6, our translation). I hope that, through our loans, we can improve the efficiency of education by helping to alleviate the endemic shortage of qualified teachers, making good teachers more productive. This will involve investments in textbooks, audiovisual materials, and the use of modern communication techniques (radio, film, and television) for educational purposes.

continuará sendo o caso por décadas (McNamara, 1973, p. 6, tradução nossa, grifo nosso).

A pobreza absoluta é uma condição de vida tão degradada pela doença, analfabetismo, desnutrição e miséria que nega às suas vítimas as necessidades básicas humanas. É uma condição de vida sofrida por relativamente poucos nos países desenvolvidos, mas por centenas de milhões de cidadãos dos países em desenvolvimento representados nesta sala (McNamara, 1973, p. 7, tradução nossa, grifo nosso).

A reorientação da atuação do BM no combate à pobreza concentra-se no segundo tipo, ou seja, na pobreza absoluta, pois o primeiro é compreendido como algo natural e que sempre vai existir. A seu tempo, a pobreza absoluta, foco do trabalho posterior ao pronunciamento de Robert McNamara, é compreendida como uma condição de negação das necessidades básicas humanas. A condição de pobreza absoluta apontada por McNamara (1973) tem certa convergência com a compreensão de pobreza apresentada por Smith (1983), principalmente no que diz respeito à negação das condições básicas. Para o presidente do BM, a pobreza absoluta está justamente na ausência de alimentação, de vestimentas e de alojamentos. Nesse sentido, analfabetismo e desnutrição são evidenciados como características desse tipo de pobreza. A pobreza absoluta é localizada, a partir das análises feitas pelo próprio BM, nas áreas rurais dos países em desenvolvimento. Apesar de reconhecer que existem favelas, descritas por McNamara (1973) como bolsões de pobreza nas áreas urbanas, a avaliação do BM localiza a maior concentração de pobreza absoluta no campo. O presidente também reconhece que existe uma diferença gigantesca entre os padrões de vida dos habitantes dos países ricos e dos países pobres e que a indústria dos países ricos é mais avançada no que diz respeito à tecnologia e à capacidade de produção, e que a diferença entre ela e o parque industrial dos países pobres só tende a aumentar com o tempo.

As considerações do presidente do BM, Robert McNamara, sobre a pobreza e, em certo sentido, sobre a divisão internacional da economia, indicam uma concepção tanto de sociedade quanto de economia de viés liberal. O reconhecimento da desigualdade como algo natural, isto é, a percepção da pobreza relativa como fenômeno que sempre existiu e que, portanto, sempre continuará existindo, enquanto aponta como inaceitável apenas a pobreza absoluta, indica uma compreensão de desigualdade como um fato natural e não como uma consequência da estrutura produtiva dos países no capitalismo.

Smith (1983), ao argumentar sobre a natureza e sobre as causas do desenvolvimento dos países mais ricos, apresenta o conceito de vantagem comparativa. O processo de produção de bens na economia internacional é feito de forma desigual, pois cada país tem capacidades distintas. Os países, de uma forma geral, desenvolvem processos produtivos mais ou menos

eficientes de acordo com cada produto fabricado. Logo, no sentido de manter a riqueza geral de cada nação, cabe a cada país importar os produtos que não produz de maneira eficiente e exportar aqueles que são produzidos de forma eficiente.

O autor, ao indicar que o trabalho é a única fonte de riqueza de uma sociedade, inaugura uma inédita posição em relação à origem da riqueza dos países. A ruptura formulada por Smith encontra-se no fato de ele discordar tanto da concepção mercantilista – segundo a qual o comércio exterior seria a fonte de riqueza – quanto da fisiocracia – para a qual a riqueza das nações residiria no desenvolvimento das terras agricultáveis. Para Smith (1983), a sociedade comercial promoveu níveis de segurança e de liberdade para os indivíduos suficientes para garantir a opulência de algumas sociedades através da riqueza gerada pelo trabalho. Destacamos que a “opulência” citada por Smith diz respeito à capacidade de cada país de produzir e de consumir bens e serviços que atendam às necessidades das pessoas.

Retornando à questão do trabalho, é necessário evidenciar que Smith (1983) defende que existe no homem uma propensão natural às trocas. A divisão do trabalho deriva, em certo sentido, desse processo, particularmente quando se trocam excedentes de produção. A garantia de troca dos excedentes permite que cada um se concentre em produzir aquilo que já sabe, pois as outras necessidades de consumo serão atendidas mediante a troca com outros indivíduos. A propensão à troca, apontada como uma característica inata do ser humano, só pode florescer em uma sociedade comercial na qual a liberdade e a segurança são pilares garantidores da riqueza produzida pelo trabalho.

Outra característica inata ao homem, evidenciada por Smith (1983), é o desejo de melhorar suas condições materiais. Para o autor, desde o momento em que nascemos até a nossa morte, não há um único instante em que os homens estão completamente satisfeitos com a própria situação. Logo, é dessa insatisfação que se origina o desejo de melhorar, e dela decorrem a poupança e os investimentos. Para Smith (1983), a poupança é uma postura de abstinência em relação ao consumo que permite uma aplicação produtiva dos recursos, com isso promovendo o desenvolvimento da economia.

Dardot e Laval (2016) indicam que o centro de gravidade do credo liberal, pelo menos nos seus primórdios, reside na premissa de que a livre troca fomenta a especialização das atividades. Essa lógica estruturante das relações pode ser aplicada tanto a um contexto micro, como de uma oficina, como a um contexto macro, tal qual a economia de um país. Os autores indicam que a principal consequência dessa linha de raciocínio é que, para esse tipo de modelo, o aumento da produtividade média, seja de uma oficina ou de um país, decorre dessa especialização.

Por isso, a solução apresentada por McNamara (1973) para combater a pobreza absoluta no campo é aumentar a produtividade dos pequenos proprietários de terra e da agricultura de subsistência. O programa de assistência a esse setor, elaborado e apresentado pelo BM aos governos dos países em desenvolvimento, buscava promover reformas na estrutura financeira voltada à agricultura e, com isso, garantir linhas de crédito para o pequeno agricultor, investir em projetos irrigação, promover projetos para melhorar a eficiência na logística da produção e financiar instituições que desenvolvem projetos voltadas à agricultura de pequeno porte.

Outro aspecto que dialoga com esse viés liberal é o combate à pobreza absoluta como obrigação moral daqueles que são mais ricos e poderosos, algo que pode ser identificado no trecho abaixo.

Mas, na minha opinião, o fundamental para a assistência para o desenvolvimento **é por uma questão moral** [grifo nosso] Toda a história humana reconheceu o princípio – pelo menos no abstrato – de que **os ricos e poderosos têm uma obrigação moral de ajudar os pobres e fracos** [grifo nosso]. Isso do que se trata o senso de comunidade, para qualquer comunidade: a família, a aldeia, a nação, a própria comunidade das nações (McNamara, 1973, p. 8, tradução nossa).

A questão moral como justificativa para ações do BM, a partir do que foi anunciado por McNamara (1973), permite-nos traçar relações com a filosofia moral do próprio Adam Smith. Cerqueira (2004), ao conectar as obras “Teoria dos sentimentos morais” e “Riqueza das nações”, ambas de Adam Smith, indica que existe uma continuidade entre elas. O argumento moral, presente nas duas obras, funciona como fonte de motivação para as ações humanas, a partir da simpatia, referente ao primeiro livro, e do egoísmo, presente na segunda obra. O autor evidencia que ambos sentimentos são costumeiramente compreendidos como aspectos complementares, porém essa leitura deriva de uma má interpretação, pois a “simpatia”¹¹ não deve ser compreendida como motivação, mas sim como a operação que fundamenta nossos juízos morais. Para Adam Smith, nas palavras de Cerqueira (2004), as ações econômicas devem promover bem-estar à humanidade, pois o amor-próprio é chave da sua motivação, algo que nos foi dado por Deus. Salientamos que o amor-próprio, na compreensão Smith (2002), além do autocuidado, também diz respeito a perseguir os próprios objetivos. Os indivíduos, ao buscarem seus próprios interesses no mercado, são guiados por uma força invisível que os leva a agir em benefício da sociedade.

¹¹ Destacamos que o conceito de simpatia, na obra, diz respeito à capacidade inata de todo ser humano de se identificar com as emoções e experiências de outros.

A obrigação moral, no sentido da ajuda dos mais ricos e poderosos aos mais pobres, pavimenta uma concepção de ação do Estado, por intermédio e influência dos organismos internacionais, de assistencialismo. Se a origem do problema não foi identificada, logo a solução caminha no sentido da manutenção dos problemas. A tolerância com a pobreza relativa, baseada na naturalização das desigualdades, bem como a responsabilização dos mais pobres pela própria pobreza, também reforçam a continuidade dos problemas apresentados.

A respeito de educação, de uma maneira mais ampla, identificamos seis (6) ocorrências do termo “*education*” no pronunciamento de Robert Strange McNamara. Suas considerações a respeito do termo seguem a proposta de superação da pobreza absoluta a partir de investimentos em agricultura de pequeno porte e de subsistência. McNamara (1973) argumenta que os governos têm falhado em atrair professores para trabalhar nas áreas rurais e que existem mais de oitocentos milhões de analfabetos vivendo nos países em desenvolvimento. As soluções apresentadas por ele para o campo educacional consistem na ampliação nos investimentos em formação de profissionais capacitados para agricultura e no ensino de habilidades práticas, pois “[...] o treinamento em habilidades práticas é tão importante quanto a acumulação de conhecimento teórico^{12,13} (McNamara, 1973, p. 18, tradução nossa).

Zuffo e Moura (2015) evidenciam que o BM adquiriu relativo destaque nos assuntos que dizem respeito ao crescimento econômico, principalmente dos países ocidentais, e foi aos poucos atuando em assuntos educacionais. O BM atua a partir de cinco instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Agência Internacional de Fomento (AIF); a Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

Guerra e Figueiredo (2021) indicam que o Brasil passou a integrar o grupo de países assistidos pelo BIRD em 1946, pela AIF em 1963 e pela MIGA em 1993. Porém, no que diz respeito a assessoria técnica e a concessão de empréstimos, mediante adoção de determinadas políticas condicionantes, apenas o BIRD e a AIF têm atuação direta no Brasil. Fonseca (1998) argumenta que o BM, através do BIRD, torna-se, a partir da década de 1970, a organização internacional com maior atuação no setor¹⁴ social no Brasil.

¹² A equiparação de importância no processo formativo entre habilidades práticas e conhecimento teórico é direcionada ao nível superior.

¹³ “[...] *training in practical skills is just as important as the accumulation of theoretical knowledge*”.

¹⁴ Salientamos que o termo “setor social” se refere à saúde e à educação.

Os apontamentos apresentados pelos autores alinham-se àquilo que foi anunciado no pronunciamento de McNamara em Nairobi. Ainda a respeito da educação, destacamos a seguinte ocorrência no referido documento:

Geograficamente, então, nossas mudanças planejadas de ênfase foram realizadas, e realizadas concomitantemente com um nível aumentado de empréstimos em nossas regiões mais tradicionais. Mas ficou claro para nós em 1968 que o Programa Quinquenal também deve mudar de ênfase setorialmente. Consequentemente, **propusemos triplicar os empréstimos na educação** e quadruplicar os empréstimos na agricultura. E assim fizemos (McNamara, 1973, p. 3, tradução nossa, grifo nosso).

Lauglo (1997) nos recorda que um banco vive de contrair empréstimos e de conceder empréstimos. Esse jogo de transferência de recursos baseia-se, via de regra, em uma relação de custo-benefício, bem como em estudos de avaliação de riscos. Evidenciamos que o próprio BM contrai empréstimos de diferentes instituições internacionais, e sua cultura institucional de banco, como reforça Lauglo (1997), faz-se presente em suas práticas. Ainda sobre essa cultura institucional, é fundamental destacar que se baseia em princípios econômicos neoclássicos, que consideram que a ação humana deriva de uma pretensa racionalidade. A busca por informações, a mediação de custos e benefícios e o engajamento no processo de troca de produtos com outros sujeitos surgem como características dessas ações orientadas pela razão. Lauglo (1997) argumenta que a premissa da racionalidade como força motriz das ações humanas dialoga com uma concepção de educação orientada a partir da teoria do capital do humano. Por isso, a educação é vista como uma forma de investimento no desenvolvimento da capacidade de produção de cada trabalhador. O autor identifica uma preocupação nuclear com o uso dos recursos para o investimento em educação. A aplicação dos recursos deve ser orientada a partir da lógica da eficiência, ou seja, deve-se gastar pouco e buscar os melhores resultados.

Foucault (2008) analisa a emergência da racionalidade neoliberal como uma nova forma de governamentalidade. Diferente do liberalismo clássico, o neoliberalismo não se limita a defender a redução do Estado, mas propõe uma forma de governar a partir do mercado e de seus princípios, internalizando sua lógica nas mais diversas esferas da vida social. Essa racionalidade, segundo Foucault (2008), implica uma transformação profunda na forma como o poder se exerce promovendo dessa forma aquilo que ele chama de regimes de verdade. Nesse contexto, o Banco Mundial atua como um agente central na disseminação dessa nova racionalidade. Por meio de seus relatórios, indicadores, financiamentos condicionados e programas de assistência técnica, o Banco contribui para a reconfiguração do papel do Estado e para a difusão global de um modelo de educação fundamentado na lógica do capital humano.

A partir do que foi anunciado por McNamara (1973), é possível identificar o início, no que diz respeito à atuação do BM, do discurso da política sobre educação. No sentido de identificar a trajetória do discurso, como indicado por Mainardes (2016), evidenciamos que o pronunciamento feito por McNamara constitui-se como um ponto de partida para uma reorientação da atuação do BM. Entretanto, no documento não é possível identificar, de forma objetiva, uma concepção de educação ou uma concepção de Estado.

Contudo, o diagnóstico sobre a atuação dos governos, principalmente aqueles nos quais a pobreza absoluta é mais evidente, apresenta apontamentos sobre possíveis falhas de planejamento e de atuação, algo que pode ser identificado no trecho abaixo:

Cada país deve examinar por que pode se **dar ao luxo de investir no ensino superior, mas não oferece incentivos para atrair professores para áreas rurais**; por que pode equipar centros médicos urbanos e exportar seus médicos para o exterior, mas não consegue fornecer médicos para o interior; por que pode construir estradas urbanas para automóveis particulares, mas não consegue construir estradas secundárias para levar produtos ao mercado (McNamara, 1973, p. 24, tradução nossa).

Considerar os investimentos em educação superior como “luxo”, em detrimento de uma política de interiorização da docência revela em qual etapa da educação os esforços do BM iriam se concentrar nos próximos anos. Além de desvelar as estratégias de atuação do BM, o pronunciamento de McNamara também é marcado por um contrassenso em relação aos problemas de produtividade no setor agrícola de pequeno porte, pois profissionais que atuam nessa área, principalmente aqueles que são responsáveis por desenvolver as tecnologias agrícolas necessárias ao crescimento da produtividade, são formados no nível superior.

O relatório do BM intitulado “*Indonesia Education Sector Survey Report*” (Banco Mundial, 1974a) apresenta uma inédita análise dos padrões e das políticas de desenvolvimento econômico adotadas pela Indonésia, avalia a educação no país e, por último, elenca as soluções elaboradas pelo o BM para os problemas identificados. O relatório é resultado de uma pesquisa feita entre os meses de novembro e dezembro de 1973 e, a partir do diagnóstico feito, desenvolve um programa de investimentos do BM para o sistema educacional da Indonésia para o quinquênio 1974–1979. A equipe responsável pelo relatório era composta por R. Johanson (líder da missão e educador geral), T. Apodaca (especialista em educação rural), S. Futagami (especialista em mídia de massa), P. Gautam (educador agrícola), L. Salter (especialista em educação superior), S. Z. Sung (educador técnico), H. H. Thias (economista) e C. van Beers (especialista em educação não formal). A pesquisa realizada pela referida equipe adotou os seguintes objetivos:

- a) Revisar planos e perspectivas para o desenvolvimento socioeconômico, especialmente em áreas rurais, e explorar suas implicações para a educação e treinamento;
- b) Analisar o sistema educacional existente e identificar problemas;
- c) Avaliar planos para a educação em relação às necessidades prioritárias e possíveis restrições;
- d) Propor um programa de investimento em educação por etapas, adequado para financiamento externo no período de 1974-79 (Banco Mundial, 1974, p. 1, tradução nossa).

A estratégia de combate à pobreza absoluta anunciada por Robert McNamara faz-se presente nos objetivos da pesquisa realizada na Indonésia. Para o BM, a associação entre educação e desenvolvimento econômico através de investimentos na agricultura de subsistência ou de pequena escala apresenta-se como elemento central nas estratégias de atuação da instituição. Entretanto, pela primeira vez, temos um diagnóstico e um plano de ação específicos para a educação.

O diagnóstico elaborado pela equipe supracitada, intitulado “Avaliação do sistema educacional e de treinamento”, divide-se em quatro eixos: produtividade externa, oportunidades educacionais, qualidade da educação e eficiência da educação. Para cada eixo de avaliação, existe um conjunto de soluções propostas pelo relatório. Diante do percurso de pesquisa citado na introdução deste capítulo, analisaremos apenas os eixos que dialogam com a concepção de educação e com a questão do tempo de permanência de professores e estudantes.

No que se refere ao eixo “produtividade externa”, de acordo com o Banco Mundial (1975a), o sistema educacional e de treinamento da Indonésia tem uma estrutura inadequada ao mercado de trabalho e à formação de mão-de-obra, pelos seguintes motivos: a estrutura produtiva do país tem um grau de especialização que de fato não existe; a estrutura do sistema de ensino, com seus níveis e ciclos, é extenso, afetando a conclusão dos estudos e a inserção dos concluintes no mercado de trabalho; o sistema educacional é propedêutico, quando deveria se concentrar em formação para o mercado de trabalho; e, por último, a estrutura educacional restringe a escolha dos formandos, pois oferece poucas oportunidades para entrar em novos campos do conhecimento ou estudar em diferentes faculdades dentro das universidades. Ainda no diagnóstico, o relatório apresenta a seguinte análise:

Os estudantes que terminam, especialmente as escolas secundárias gerais, que representam metade dos estudantes do ensino secundário, geralmente **ingressam no mercado de trabalho com pouca preparação relevante para o trabalho ou para a vida adulta em geral**. O conteúdo dos programas de ensino tende a ser **predominantemente acadêmico, carentes de cursos práticos e com pouca ênfase na resolução de problemas reais**. O ensino muitas vezes é irrelevante nos níveis mais elevados, pois o corpo docente não

se envolve em pesquisas e **os empregadores não participam da elaboração dos currículos** [...] (Banco Mundial, 1975, p. 1, tradução nossa, grifo nosso).

No excerto acima, o BM evidencia novamente que a educação deve estar submetida ao desenvolvimento econômico; entretanto, podemos identificar algo novo. Associada à formação para o mercado de trabalho, vemos a ênfase na formação para a vida adulta, para a resolução de problemas reais e, merecendo maior destaque, a suposta irrelevância do ensino em níveis mais elevados, diante da ausência de inserção dos “empregadores” na elaboração do currículo.

Pela primeira vez, o BM apresenta uma crítica ao currículo desenvolvido nas escolas. O diagnóstico apresentado pela entidade é de que os estudantes são submetidos a uma formação pouco relevante para o mercado de trabalho e para a vida adulta. Nesse ponto, é possível estabelecer um paralelo entre os conteúdos que integram as aulas prescritivas dos componentes Projeto de Vida e Pós-Médio, nas ECI paraibanas, e o diagnóstico apresentado no relatório.

O modelo de escola elaborado pelo ICE, posteriormente adotado pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, é apresentado, pela própria instituição, como uma solução curricular nova. Entretanto, a partir dos excertos supracitados, é possível identificar que as críticas feitas pelo BM são, em certa medida, referências para as soluções curriculares apresentadas pelo ICE. Os empréstimos feitos pelo BM funcionam como instrumentos de circulação, de internalização e de institucionalização de ideias e de prescrições políticas. Neste sentido, é possível identificar que essas ideias e prescrições estão presentes na escola pensada pelo ICE.

No decorrer do ensino médio vivenciado no modelo proposto pelo ICE, os estudantes são preparados para elaborar um documento chamado Plano de Ação, no qual devem preencher campos como objetivos, metas, visão, missão, indicadores de processo e estratégias. O documento é apresentado, explicado e preenchido no decorrer do primeiro e do segundo ano do ensino médio. No terceiro ano, momento no qual o componente recebe o nome de Pós-Médio, existe um direcionamento explícito para a formação profissional.

Bem-vindos sejam os futuros artistas, gestores da informação, professores, marinheiros, cirurgiões, técnicos em saúde, gerontologistas, engenheiros, empreendedores, fotógrafos e muitos outros jovens profissionais que um dia tiveram os seus sonhos gestados na Escola da Escolha, apoiados por educadores como você! (ICE, 2017, p. 8).

Calabria, Chagas e Rodrigues (2025), ao analisarem os dados da pesquisa realizada pela SEE/PB a respeito dos sonhos dos estudantes da rede pública estadual, concluíram que existem, nos componentes supracitados, um estímulo à busca pela profissionalização e, principalmente, a incitação ao consumo. Os autores também destacam que o Projeto de Vida e o Pós-Médio

foram organizados para desenvolver habilidades e competências que podem ser vinculadas ao funcionamento das empresas.

A partir da análise do diagnóstico e das soluções propostas para o “eixo produtividade”, é possível identificar uma relação direta e coerente com a concepção de educação submetida à Teoria do Capital Humano. A opção pelo ensino técnico, a garantia da participação dos empregadores na elaboração dos currículos e a proposta de flexibilização curricular para cursos em nível superior são características inseridas em um contexto de emergência discursiva de ruptura com a rigidez do modelo de produção taylorista-fordista.

O momento histórico entre os anos de 1965 e 1973 é apontado por Harvey (1996) como um momento de revisão do Estado de Bem-Estar Social e das relações entre o capital e o trabalho. A reestruturação produtiva, compreendida como uma reação à rigidez do modelo supracitado, promoveu uma maior flexibilização nos processos de trabalho, de produção e de consumo, como afirma Harvey (1996). O processo, denominado pelo autor de acumulação flexível, exige um novo tipo de trabalhador e, conseqüentemente, um novo processo de formação de mão de obra.

Por sua vez, Frigotto (1997) defende que o desenvolvimento tecnológico e a consequente alteração nos processos produtivos demandam uma maior capacidade de adaptação por parte do trabalhador, algo incompatível com a formação de mão de obra baseada na rigidez da organização produtiva do modelo anterior. Ao defender a flexibilização em detrimento da especialização no processo de formação da mão de obra, o BM inicia um processo de adaptação à reorganização produtiva do período.

Por sua vez, o “eixo oportunidades educacionais” indica que, no nível primário, com duração de seis séries e iniciando-se aos seis anos de idade, no ano de 1971, tinha uma taxa de evasão elevada. De acordo com os dados fornecidos pelo Banco Mundial (1975), 6,2 milhões de crianças em idade escolar para o nível primário estavam fora da escola. A taxa de sujeitos em idade escolar que estão fora da escola ainda é maior entre os indivíduos com 13 a 15 anos, representando 85% deste grupo. Destaca-se que as matrículas do primário, no ano de referência, totalizavam 15,7 milhões. O relatório também informa que as taxas de matrícula são menores entre as crianças do gênero feminino e das populações residentes em distritos urbanos. Destaca-se também que a proporção de crianças de famílias de baixa renda diminui rapidamente à medida que se avança nas etapas do sistema educacional. As razões que justificam a disparidade na taxa de matrícula são de ordem financeira, pois, na análise do BM, as famílias não conseguem custear o transporte e/ou a permanência dos estudantes nas escolas. O relatório

apresenta um conjunto de seis soluções para tornar o acesso à educação menos desigual na Indonésia. Destacamos a seguinte:

a) **Reduzir a duração da educação primária para quatro anos** para obter um certificado básico, com ênfase em fornecer **alfabetização e habilidades matemáticas básicas** para todas as crianças durante esse ciclo de quatro anos (Banco Mundial, 1975, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).

Quanto às soluções sobre o currículo, devemos nos recordar que é um campo de constante disputa e, assim como nos alerta Silva (2007), privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder, assim como selecionar um tipo de identidade ou subjetividade em detrimento de outras. A tradição seletiva, na qual a alfabetização e as habilidades matemáticas surgem como ponto central do que deve ser ensinado ou que deve ser privilegiado em termos de política curricular, rompe com a pretensa “neutralidade” de um currículo.

A estrutura curricular do modelo adotado pelo Programa de Educação Integral na Paraíba também privilegia o ensino de alfabetização – no caso, de português – e de matemática. Entre os objetivos que constam na Lei nº 11.100/2018, que cria o referido programa, existe o intuito de ampliar a nota no IDEB e, para tal, o modelo destina seis horas semanais para o componente Português e seis horas semanais para Matemática. De acordo com Paraíba (2024), as escolas que integram o Programa de Educação Integral devem garantir que as aulas destinadas ao componente Português contemplem quatro horas-aula para a formação geral básica e mais duas horas-aula para a parte diversificada no componente intitulado Recomposição de Aprendizagem. A mesma lógica de distribuição de carga horária aplica-se ao componente de Matemática.

A respeito da “qualidade na educação”, o relatório defende que o processo de aprendizagem dos estudantes é condicionado por uma série de fatores. Entre eles, o relatório cita os seguintes: experiências anteriores em outras escolas, infraestrutura das escolas, currículo, avaliações, supervisão, metodologia e, por fim, o principal condicionante evidenciado pelo BM: os professores.

Ainda conforme o relatório, a estrutura predial de 20% das escolas primárias estavam comprometidas e em apenas 15% das escolas secundárias existiam bibliotecas. Outro aspecto de infraestrutura indicado no relatório foi a falta de escolas, algo compensado pela oferta de ensino em diferentes turnos na mesma unidade escolar. Destaca-se também a falta de equipamentos, de livros e de outros materiais de ensino. A respeito do currículo do ensino secundário, na avaliação do BM, existia um número excessivo de disciplinas, entre 15 a 24, e de aulas, em torno de 40 a 46 por semana. Sobre a qualificação profissional docente, o relatório

indica que os professores de instituições técnicas e vocacionais têm formação incompatível com a disciplina que lecionam. Particularmente as disciplinas de matemática e ciências são deficientes e, na avaliação do BM, contribuem para a evasão dos estudantes nas unidades de ensino de nível superior.

O relatório é objetivo e direto ao afirmar que a raízes de todos os problemas acima mencionados está no subfinanciamento da educação. Na década de 1970, a partir dos estudos feitos pelo BM, a Indonésia tinha um dos menores índices de investimentos em educação, algo que impacta negativamente os gastos por estudante e o salário dos professores. Sobre a remuneração dos docentes, também é indicado que é baixo, o que obriga os professores a ter mais de um emprego, impactando negativamente a qualidade do que é ofertado.

Diante desse diagnóstico, o relatório apresenta, dentre outras, as seguintes soluções:

- a) **Criar um número suficiente de vagas em ensino em tempo integral** e com isso reduzir o ensino em tempo parcial aumentando o salário básico do professor em nível suficiente para eliminar a dependência dos professores com fontes adicionais de renda.
- b) Estabelecer um escritório permanente de desenvolvimento curricular dentro do BPP (Gabinete de Desenvolvimento Educacional do Ministério da Educação da Indonésia) e dotá-lo de profissionais capacitados; uma de suas primeiras tarefas seria explorar maneiras de **reduzir a carga horária dos alunos**, minimizando o desperdício e aproveitando o tempo para os conteúdos educacionais essenciais (Banco Mundial, 1975, p. 7, tradução nossa, grifos nossos).

As soluções apresentadas pelo BM dialogam parcialmente com o diagnóstico apresentado. A precariedade das estruturas prediais, identificada no relatório, não está entre as soluções propostas, assim como o número insuficiente de escolas não é abordado. Para o problema relativo aos baixos salários dos docentes, apontado pelo BM como um dos mais importantes fatores de impacto na aprendizagem, é apresentada uma solução contraditória. O BM, diante do cenário delineado, propõe uma ampliação de carga horária dos professores, seguida de um aumento salarial. Logo, o que o BM propõe não é um aumento real dos salários, mas sim uma ampliação da carga horária. Embora a proposta do Banco Mundial (1975, p. 21) afirme “eliminar a dependência dos professores de fontes adicionais de renda”, a realidade é mais complexa. Um aumento salarial atrelado à ampliação da carga horária mascara a questão central: o valor pago pela hora de trabalho docente é insuficiente. Outro argumento que corrobora com a afirmação apresentada é que, na solução “b”, temos a proposta de redução do tempo de permanência do estudante nas escolas. A solução para a falta de escolas é a ampliação da carga horária dos professores, associada à redução do tempo de permanência dos estudantes, ou seja, mais ofertas de aula no mesmo espaço físico para um público diferente.

Os pronunciamentos públicos do presidente Robert Strange McNamara e o relatório sobre o sistema educacional da Indonésia indicam uma forma de atuação do BM na qual é possível identificar a concepção de educação adotada pela entidade e como surgiu a proposta de ampliação do tempo de permanência dos professores na escola, sendo esses dois aspectos fundamentais para a origem do discurso sobre educação em tempo integral.

Conforme foi apresentado em parágrafos anteriores, a concepção de educação adotada pelo BM está atrelada à Teoria do Capital Humano (Frigotto, 1997), pois a compreende como o único caminho possível para a superação da pobreza absoluta vivenciada por sujeitos que vivem em países subdesenvolvidos, tais como a Indonésia e os países da América Latina. Outro elemento que corrobora com nossa análise é a centralidade do mercado como referência no processo de formação dos estudantes.

O diagnóstico apresentado pelo Banco Mundial (1975) indica que os estudantes têm pouca preparação para o mercado de trabalho e para a vida adulta, algo que nos serve como evidência de que a escola deveria concentrar-se em promover esse tipo de formação. A baixa participação dos empregadores na elaboração dos currículos vivenciados na escola também é evidenciada no relatório como um ponto negativo. E, por último, a ênfase no ensino de alfabetização e de matemática, em detrimento de outros componentes curriculares, contribui para a compreensão de que apenas o que seria considerado como essencial para um mínimo de empregabilidade deve ser ofertado para a população na Indonésia.

Esse tipo de diagnóstico é atravessado pela lógica da teoria do capital humano, analisada por Foucault (2008) algo que se relaciona com a racionalidade neoliberal. Nessa perspectiva, o indivíduo deixa de ser visto como mero trabalhador para ser concebido como empresa de si mesmo, responsável por gerir seus próprios investimentos formativos com vistas a maximizar sua produtividade e inserção no mercado. A educação, assim, passa a ser concebida não mais como um direito social, mas como um investimento econômico individual, voltado à empregabilidade mínima e à eficiência, consolidando uma nova forma de governamentalidade centrada na valorização do sujeito empreendedor e na responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. O desemprego, desta forma, deixa de ser uma consequência da estrutura produtiva e passa ser culpa dos sujeitos que dispõe de pouco ou nenhuma formação.

Os pronunciamentos do BM, personificados na voz e na presença de Robert McNamara, antecedem outras formas de ação da instituição. A disputa pelo sentido da educação, defendida pelo BM, tem origem em um diagnóstico da realidade dos países membros que recebem os empréstimos. Neste sentido, o diagnóstico é construído e apresentado como uma estratégia discursiva de disputa de sentidos no âmbito social. O que está em disputa são os sentidos

atribuídos à concepção de educação. Para o BM, a educação é compreendida como uma ferramenta de superação da pobreza. Em outros termos, é por meio da educação que um país consegue desenvolver-se economicamente, pois os indivíduos, quando acessam a educação, tornam-se mais produtivos.

Laclau e Mouffe (2015) evidenciam que, no processo de articulação hegemônica, é necessária a constituição de uma relação antagônica entre a cadeia discursiva proposta e os discursos que a desafiam. No caso da atuação do Banco Mundial (BM), o subdesenvolvimento dos países membros e seus problemas estruturais na área da educação, como a “escassez endêmica de professores qualificados”, configuram o discurso contrário ao caminho do desenvolvimento promovido pela instituição. Termos como “renovação de sistemas escolares inteiros”, “diferentes tipos de escolas” e “melhorar a eficiência da educação” funcionam como significantes vazios: expressões polissêmicas que ganham sentido à medida que são articuladas em uma cadeia hegemônica. Mediante a concessão de empréstimos e a difusão de prescrições políticas, o BM atua para fixar esses significantes, transformando-os em pontos nodais de sua política educacional (Howarth, 2000).

A respeito da ampliação do tempo de permanência nas escolas, no caso, da jornada de trabalho dos professores, destacamos que o diagnóstico partiu da constatação da insuficiência do número de escolas e da precariedade de infraestrutura das unidades existentes. Se existem poucas escolas, a solução evidente seria aumentar o número de unidades escolares. Contudo, a solução apresentada pelo BM foi de ampliar a jornada de trabalho dos professores e, com isso, ampliar a oferta de aulas. Com a ampliação da jornada de trabalho, teremos mais aulas, algo que resolveria, em certo sentido, a insuficiência de escolas existentes. Logo, as justificativas para ampliação do tempo de permanência dos professores não encontram respaldo em elementos pedagógicos.

Retomando aquilo que foi apresentado por Torres (1996) a respeito da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, é possível identificar como o sentido original da incapacidade do Estado, ponto de partida do diagnóstico do BM, acaba extrapolando seus limites de significado, passando a adquirir outro sentido. Essa lógica de transformação de sentidos é algo característico da passagem de um significante vazio para um ponto nodal, como nos lembra Mendonça (2009). Consideramos fundamental destacar o contrassenso entre o diagnóstico e a solução apresentada pelo BM. Se a educação ofertada pelo Estado não é de qualidade, logo a ampliação do tempo de permanência não poderia ser apresentada como caminho para aprimorar a qualidade daquilo que é ofertado. A ampliação do tempo, seguindo essas premissas, seria apenas uma ampliação dos problemas.

Quando o BM elege a erradicação da pobreza como objetivo e, posteriormente, passa atuar no campo educacional produzindo diagnósticos, identificando prioridades e, principalmente, apresentando estratégias para os países com economias periféricas, acaba adotando uma prática política de produção de sentidos (Howarth, 2000). O processo de articulação de sentidos, que molda e é moldado pela realidade social, mesmo com característica de contingência, contém em si um momento no qual o sentido é fixado. O diagnóstico elaborado e divulgado pelo BM sobre a “baixa qualidade” da educação ofertada pelos Estados dos países periféricos é um significante vazio (Laclau; Mouffe, 2015) que articula diferentes sentidos que servem de alicerce para a formulação e a atuação de políticas.

O processo de articulação de diferentes sentidos, principalmente no que diz respeito à educação, criou condições para o fluxo de ideias na perspectiva de resolver os problemas identificados pelo BM. Salientamos que o próprio banco apresenta soluções possíveis para os problemas identificados. Por isso, julgamos necessário continuar a pesquisa sobre os sentidos a respeito da concepção de educação e do tempo de permanência nas escolas, porém iremos nos concentrar em analisar os diagnósticos e as soluções apresentadas pelo BM para o Brasil.

4.2 A concepção de educação integral e de tempo integral nos relatórios avaliativos produzidos pelo Banco Mundial sobre o sistema educacional brasileiro

A inserção do BM na América do Sul e, especificamente, no Brasil marca o início da influência da instituição no processo de elaboração de políticas nos países. Salientamos que a relação do BM com os países membros ocorre, inicialmente, com a concessão de empréstimos. É oportuno lembrar que estamos analisando um banco e, por isso, os primeiros passos na relação efetivam-se por meio desta abordagem.

Mainardes (2016) aponta que o patrocínio, via financiamento, de projetos e de programas elaborados por esses organismos atende a determinados critérios. Existe, nesse sentido, uma vinculação entre os créditos que serão ofertados aos países e um conjunto de ações que devem ser adotadas para receber e gastar os recursos repassados. Nesse mesmo sentido, Ball (2008), ao tratar do processo de produção das políticas no campo educacional, indica que existe uma forte participação dos organismos internacionais e esse processo insere-se a partir de uma lógica relacional entre as arenas globais e locais.

Salientamos que as políticas que são financiadas e propostas pelo BM partem de um diagnóstico da realidade do país (no caso em particular, do contexto educacional) e, a partir desse diagnóstico, se estabelecem soluções que devem ser adotadas pelos países que recebem

os empréstimos. Inserida nesse processo de diagnóstico, se estabelece uma disputa pelos sentidos que compõem a cadeia discursiva no campo educacional.

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que é no contexto de influência que se inicia a política, e é nele também que temos a construção do discurso político. Destacamos, em concordância com os autores, que a política é disputada em diferentes arenas e por diferentes atores. A captura da influência, momento no qual existe uma articulação de interesses, ocorre a partir da disputa de sentidos sobre os sujeitos, a sociedade e a educação. Por isso, iremos identificar qual é a concepção de educação presente nos documentos produzidos pelo BM, pois as políticas desenvolvidas no Brasil nessa área derivam dela, em maior ou menor grau.

O primeiro empréstimo feito pelo BM ao Brasil foi celebrado em junho de 1971. De acordo com o Banco Mundial (1974), destinaram-se 8,4 milhões de dólares para expandir e melhorar 16 instituições federais dedicadas à formação de técnicos industriais e agrícolas nos níveis secundário e pós-secundário. Nesse primeiro acordo de empréstimo celebrado entre o BM e a República Federativa do Brasil, não foi elaborado relatório de análise do sistema educacional.

Em 1974, no intuito de celebrar um novo acordo entre o BM e o governo federal brasileiro, foi elaborado um relatório de avaliação para a implementação de uma reforma educacional nacional nos níveis básico e secundário de educação em oito estados do Norte e Nordeste do Brasil: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe. O documento intitulado “Avaliação de um segundo projeto de educação no Brasil” propõe-se a avaliar não só o sistema educacional, mas também a eficácia do projeto a ser financiado com recursos do BM.

A avaliação do sistema educacional dos referidos estados, com fins de adequação do projeto e de aplicação própria dos recursos, foi realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 1974 pela seguinte equipe: A. Céspedes (educador geral, BM), R. Hemingway (educador técnico, BM), J. Besa (arquiteto, BM), K. Lee (economista, BM), D. Klaus (economista, BM), R. Elarris (educador técnico, UNESCO), K. Anderson (arquiteto, UNESCO) e N. Fisher (educador geral, UNESCO).

De acordo com o Banco Mundial (1974), a pobreza nos estados pesquisados é reflexo de questões de infraestrutura socioeconômica e da falta de investimentos em recursos humanos, o que se evidencia pela taxa de analfabetismo, em torno de 60% da população, e pela baixa escolaridade. Outro problema identificado é a desigualdade social entre os estados do Norte e Nordeste em relação aos demais estados do Brasil. Um dos indicadores apresentados é a taxa

de matrícula na faixa etária entre seis e 14 anos, que no Amazonas, por exemplo, é de 47%, enquanto a média nacional é de 79%.

O relatório indica que existe uma escassez de escolas que ofertam aulas da 1ª à 4ª série. As poucas unidades escolares existentes contam com apenas uma única sala. A baixa quantidade de salas promove uma superocupação das escolas, fazendo com que elas funcionem em três ou quatro turnos e com jornadas de duas até quatro horas por dia. Nessa etapa da análise, o relatório do BM utiliza a expressão “*short sessions*” para se referir ao tempo de permanência dos estudantes nas escolas. A oferta de aulas em quatro turnos é considerada pelo relatório como um desperdício de recursos, além de ser um fator impeditivo à oferta de educação para adultos ou para outros usos de demanda da comunidade.

Outro ponto de atenção no relatório é a alta proporção de professores não qualificados exercendo a docência. De acordo com o Banco Mundial (1974), 50% dos professores em exercício não têm formação adequada, destoando da média nacional, de 37%. O relatório indica que há professores graduados e com formação adequada, mas os salários baixos e a dificuldade de acesso ao nível superior através da licenciatura são fatores que afastam os professores qualificados da sala de aula. O relatório indica que algo em torno de 45 a 50% dos graduados em licenciatura vão para escolas para exercer a docência. Sobre a taxa de abandono no nível pré-escolar, o Banco Mundial (1974) afirma que é de 80% nos estados avaliados e que existe um maior índice de abandono no primeiro ano e, principalmente, nas áreas rurais.

Por sua vez, o fundamental apresenta taxa de matrícula de 10% da população em idade escolar adequada. Outro problema diagnosticado é o desequilíbrio entre a carga horária das disciplinas acadêmicas e práticas. Para o BM, as disciplinas acadêmicas são aquelas que fornecem formação preparatória para o nível superior, enquanto as práticas são voltadas ao mercado de trabalho.

Outro fator que impede o desenvolvimento da educação em nível secundário é a escassez de escolas bem estruturadas. Com um número suficiente de salas, as escolas acabam funcionando em dois ou três turnos, algo que impacta a qualidade do que é ofertado. Existem, na avaliação do BM, poucos equipamentos para o ensino de ciências e de disciplinas práticas. Os professores responsáveis pelas disciplinas práticas recebem salários melhores em outros espaços fora da escola, o que dificulta sua permanência nas unidades de ensino. Outro problema relativo às disciplinas acadêmicas é que elas se baseiam em métodos tradicionais, nos quais a memorização e a leitura são aspectos dominantes.

O Banco Mundial (1974) sugere que parcerias entre governos estaduais e instituições como SENAI/SESC são formas eficazes de superar os desafios relacionados à oferta de

disciplinas práticas. No entanto, as instalações que oferecem cursos técnicos e comerciais estão predominantemente localizadas nas capitais dos estados, o que dificulta o acesso e a matrícula dos estudantes das áreas rurais. Outra forma indicada para a superação dos problemas é a parceria com os Colégios Agrícolas Federais e as Escolas Técnicas Federais. As referidas instituições podem ser utilizadas como locais de formação de professores para atuar no nível secundário e, ao mesmo tempo, podem disponibilizar a sua infraestrutura para as escolas técnicas circunvizinhas.

Por último, o relatório avaliativo apresenta um diagnóstico sobre a formação de professores que atuam no primário e no secundário. De acordo com o diagnóstico, o problema de qualificação dos professores tem dois aspectos: o primeiro diz respeito aos incentivos apropriados ao serviço; e o segundo é relativo ao processo de formação inicial e continuada.

Para resolver os problemas identificados, o BM apresenta os objetivos gerais do projeto e quais as ações serão desenvolvidas a partir dos recursos destinados aos estados:

- a) Construção, mobiliário e equipagem de instituições educacionais [...];
- b) Programas de treinamento intensivo para o corpo docente (2.200 professores) e o corpo administrativo (cerca de 300 administradores) das instituições do projeto e das escolas satélites;
- c) Assistência técnica relacionada, compreendendo 20 especialistas e a oferta de 80 bolsas de estudo para o pessoal local;
- d) Uma pesquisa de instalações escolares e mapeamento escolar e estudos de pré-investimento para avaliar (i) os requisitos institucionais, de formação de professores, de treinamento não formal e financeiros para a implementação da reforma educacional, especialmente em áreas rurais da região Norte-Nordeste, e (ii) os requisitos de formação de técnicos de nível pós-secundário (Banco Mundial, 1974, p. 12).

Fonseca (1998) afirma que, no decorrer da década 1980, o Banco Mundial passou por uma reestruturação administrativa e de forma de atuação. Para ela, a política de ajustes fiscais emerge como uma nova forma de atuação do Banco nos movimentos de empréstimos para os países em desenvolvimento. A autora evidencia que a proteção aos pobres, por meios dos projetos desenvolvidos e financiados pelo BM, surge como uma ação compensatória diante do compulsório corte de gastos em áreas sociais que os países membros deveriam realizar para efetivar os empréstimos. Nesse cenário, a educação primária surge como foco de atuação do banco no campo educacional.

A noção de desenvolvimento sustentável adotada pelo BM na década 1980 está centralizada no controle da natalidade. Fonseca (1998) argumenta que, para o BIRD, a desigualdade de gênero era um dos principais fatores que limitavam o desenvolvimento econômico. Na avaliação do BIRD, o contexto social, econômico e cultural das mulheres é um

fator determinante na taxa de fecundidade. O crescimento demográfico, por sua vez, seria um fator impeditivo na melhoria geral das condições de vida da população. Fonseca (1998) afirma que, entre os anos de 1980 e 1995, os projetos desenvolvidos em parceria com o MEC, em sua maioria, eram destinados ao acesso ao ensino primário, e o principal critério para a seleção dos municípios beneficiados com recursos e projetos era o índice de crescimento demográfico.

Zuffo e Moura (2015) argumentam que a interferência de organismos internacionais no Brasil se deu com maior intensidade a partir do governo Collor (1990–1992). Particularmente no campo da educação, o Brasil, a partir da influência desses organismos, ao participar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (CMET), em Jomtien, tornou-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Menezes (2015) argumenta que o documento é uma continuidade de outros tratados e documentos orientadores que trabalham no sentido de garantir a educação como um direito estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O autor também evidencia que, entre as premissas da declaração da CMET, está a compreensão da educação como uma ferramenta de erradicação da pobreza. No texto, adaptação e flexibilidade são apresentadas como habilidades necessárias para o mundo caracterizado pelas rápidas e intensas mudanças.

Torres (1996), ao analisar o mesmo documento, indica que ali se construiu uma visão mais ampla sobre a educação básica. A Conferência consensuou que a educação básica, antes restrita às crianças, compreende também o público jovem e adulto. Ademais, expandiu-se a aceitação dos espaços não escolares como locais possíveis de viver a educação. A responsabilidade de oferta da educação, antes exclusiva ao Estado, passou a ser também de toda a sociedade. Houve também o reconhecimento de outros tipos e fontes de saberes. Outro aspecto digno de destaque é o foco dos investimentos e esforços nos primeiros anos de escolarização.

Nesse mesmo sentido, Chabbot e Ramirez (2000 *apud* Bernussi, 2014) argumentam que o enquadramento da educação como uma forma desenvolvimento tanto individual quanto coletivo pode ser explicado a partir de duas justificativas, uma relativa à concepção da educação submetida à Teoria do Capital Humano e outra associada à compreensão da educação como um direito humano.

Azevedo (2021) argumenta que educação compreendida como capital humano é vista como um investimento, realizado pelo próprio indivíduo, que visa promover um aprimoramento de suas capacidades produtivas. Por isso, investir em educação é, por consequência direta, investir também em ganhos econômicos. Destaca-se nesse processo a responsabilidade individual, focada no sujeito que estuda e produz, de investir na própria educação. Zuffo e

Moura (2015) defendem que o BM, ao eleger a erradicação da pobreza como um de seus principais objetivos de atuação, adotou essa concepção de educação.

Torres (1996), no mesmo sentido, argumenta que o BM costuma apresentar propostas promovendo a articulação de aspectos ideológicos acompanhados de um conjunto de medidas administrativas. As propostas e as reformas direcionam-se aos países em desenvolvimento. O próprio Azevedo (2021) argumenta que o BM, além de atuar como financiador de projetos, passou, com o tempo, a atuar também como *think tank*. Ressalta-se que, cinco anos após a Conferência sobre Educação para Todos, o BM publicou “*Priorities and strategies for education*”, no qual constam um diagnóstico e um conjunto de estratégias para educação.

Torres (1996) enumera quatro desafios dos sistemas educativos anunciados pelo BM: acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas. Diante dos desafios apresentados, o BM também destaca um conjunto de ações, apresentadas como reforma para os países em desenvolvimento.

A educação básica, especificamente os anos iniciais, é eleita como prioridade, pois, de acordo com a concepção do BM, o retorno dos investimentos costuma ser maior nesse nível do que no superior. Nesse mesmo sentido, para Torres (1996), a ênfase dada pelo BM aos investimentos nos primeiros anos de escolarização diverge do que foi definido pela Conferência sobre Educação para Todos, pois a concepção de educação adotada na Conferência era mais ampla, enquanto o foco definido pelo banco é indício de uma concepção mais restrita de educação.

Torres (1996) também evidencia que, no diagnóstico feito pelo BM, a “qualidade” do que é ofertado em todos os níveis de ensino pelos países em desenvolvimento é baixa. Por isso, o BM considera que a qualidade, tanto quanto o acesso, são aspectos importantes, embora a qualidade se apresenta como um desafio maior. O autor indica que o conceito de qualidade adotado pelo BM se resume ao rendimento escolar e, para tal, é necessária a presença de determinados insumos. Dentre eles, Torres (1996) destaca: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos dos professores, experiência dos professores, laboratórios, salários dos professores e tamanho da classe. Dentre os insumos citados, o BM recomenda que os investimentos deveriam se concentrar no tempo de instrução, nos livros didáticos e nos conhecimentos dos professores. Especificamente em relação ao tempo de instrução, Torres (1996) observa que o BM sugere aumentar a permanência dos alunos nas escolas, expandindo o calendário escolar, flexibilizando e ajustando os horários, e atribuindo deveres de casa. O documento produzido pelo BM também defende um currículo centrado em linguagens, matemática, ciência e comunicação.

Lauglo (1997) evidencia que o Fundo Monetário Internacional, através do próprio BM, exerce influência direta nas políticas macroeconômicas que, por sua vez, orientam as políticas educacionais adotadas pelos países que recebem esse tipo de financiamento. O tipo de influência exercida pelo BM garante oportunidades de inserção de atores privados e, por isso, os serviços acabam sendo organizados a partir de princípios da iniciativa privada.

Lauglo (1997) analisou a capacidade do BM de conduzir e contratar estudos sobre temas específicos. A influência do BM incide sobre os temas estudados, sobre a metodologia adotada, sobre o arcabouço para análise dos dados e, principalmente, sobre como os resultados são divulgados. Dessa forma, o BM torna-se uma relevante fonte de informação para a formulação de políticas, principalmente para países com pouca tradição em pesquisas relativas aos temas estudados. Pereira (2017) argumenta que, para o BM, é necessária a criação e manutenção de um clima político e intelectual favorável e, em certo sentido, receptivo às suas ideias e prescrições políticas. Por isso, o próprio organismo investe tempo e dinheiro em relações públicas, pesquisas, formações de profissionais, seminários, tudo isso em articulação com órgãos públicos, fundações filantrópicas, ONGs e outras entidades privadas nos estados-membros do BM.

Julgamos necessário lembrar que, em abril de 2024, o BM patrocinou, em parceria com o Ministério da Educação, o “Seminário Interministerial sobre Educação em Tempo Integral: desenvolvendo uma educação integral para todos”. O seminário contou com a participação de outros países membros, como Uruguai, Peru, Chile, Equador, Argentina, Colômbia, México e Vietnã.

Silva (2018) argumenta que o BM atua como um mecanismo de alívio da tensão entre capital e trabalho ao equilibrar a necessidade de recomposição dos lucros das grandes empresas e, ao mesmo tempo, desenvolver uma política social, no caso para a educação, para amenizar o desemprego estrutural e promover um tipo específico de qualificação da mão de obra. De acordo com o autor, o BM dissemina, a partir de uma concepção própria sobre os objetivos e os fins da educação, um tipo de escola alinhado com os interesses com frações das classes dominantes brasileiras. Nesse sentido, existe um alinhamento entre o BM e outras instituições do setor financeiro.

Jesus e Borges (2016) argumentam que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a ser regidas pelas orientações dos organismos internacionais. Destaca-se nesse contexto a influência do BM e sua solução para a superação da pobreza absoluta através da melhoria da qualidade da educação pública ofertada pelos países na periferia do capitalismo. Para os autores, o BM fez uma aposta na ampliação do tempo de instrução como

um caminho para superar não só problemas internos à escola, mas também os externos, tais como a própria desigualdade social.

Serve-nos como exemplo o que Silva (2018) afirmou sobre a rede política responsável pela formulação do Programa Mais Educação (PME). De acordo com o autor, o Itaú Unibanco Holding S.A é a empresa responsável por financiar e dirigir o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O referido centro, de natureza privada, atua como uma organização sem fins lucrativos desenvolvendo – e, em certo sentido, disseminando – projetos e concepções de educação para as escolas públicas brasileiras. Salientamos, conforme afirmam Rodrigues e Honorato (2020), que o Itaú também foi tutor e avaliador do Programa de Educação Integral na Paraíba.

Para Silva (2018), o CENPEC atuou como uma incubadora de experiências educacionais para educação integral e em tempo integral através do Prêmio Itaú-UNICEF¹⁵. A premiação era concedida aos projetos educacionais desenvolvidos pelas organizações da sociedade civil que trabalhavam na perspectiva de complementar as atividades ofertadas pelas escolas públicas. Além do prêmio, o CENPEC produziu pesquisas e livros, tais como o “Tendências para educação integral”, publicado em 2011 pela Fundação Itaú Social. Na obra, não só existe uma concepção de educação integral bem estabelecida, como também um mapeamento das experiências da EITI desenvolvidas pelas escolas públicas no Brasil. Destacamos que a obra será analisada na próxima seção, onde trataremos sobre as diferentes concepções de educação integral e em tempo integral.

Silva (2018) também evidencia que a concepção de EITI elaborada pelo CENPEC está presente numa das principais políticas sobre tema desenvolvidas pelo governo federal, o Programa Mais Educação (PME). Para o autor, existe uma sintonia entre as formulações do BM, do CENPEC e do PME. Um dos pontos de convergência entre eles é a concepção da escola pública como um mecanismo de alívio às dificuldades impostas pela pobreza.

A respeito do alinhamento, Silva (2018) destaca que, inicialmente, o BM apresentou argumentos que justificam a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Posteriormente, o CENPEC argumenta sobre a importância de como “preencher” o tempo que foi ampliado. A convergência dessas ações dá origem ao desenho do PME.

Parente (2017) afirma que o PME foi desenhado, inicialmente, para combater o problema da qualidade do ensino fundamental através da ampliação das oportunidades

¹⁵ Novamente, conforme foi apresentado na Fig. 1, identificamos que a UNICEF está presente na rede de influências e fluxos da Política de Educação Integral da Paraíba.

educativas ofertadas em parceria com a sociedade civil. Através do PME, as escolas foram subsidiadas financeiramente e pedagogicamente por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que permitiu às escolas, através de suas Unidades Executoras (UX), adquirir material didático, fazer manutenção predial e remunerar agentes educacionais que desenvolvam atividades relativas ao PME. As escolas foram selecionadas a partir de critérios como baixo desempenho no IDEB, concentração populacional e vulnerabilidade social. Posteriormente, as escolas selecionaram um grupo de estudantes e os macrocampos temáticos para oferta das atividades.

Cavaliere (2014) afirma que está contida no PME a ideia de que é necessário mobilizar a sociedade civil, a partir de diferentes formas de parceria, para melhorar a qualidade da educação ofertada pelo Estado. Por sua vez, Silva (2017) argumenta que o Todos pela Educação (TPE), organização civil de natureza privada criada por um grupo de empresários em 2005, atuou junto ao MEC para viabilizar a criação do PME e, principalmente, das brechas legais para garantir cada vez mais a participação de entidades privadas na educação.

Silva e Boutin (2018) evidenciam que a ascensão de Michel Temer ao poder, em 2016, promoveu um afastamento da premissa original da concepção de educação presente na política de educação integral. Dessa forma, houve uma reformulação do PME: ele afastou-se do enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais, passando a incorporar uma concepção de educação voltada ao aprimoramento do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

Conforme evidencia Dowbor (2017) a década de 1990, no Brasil, é marcada por um processo de privatização de empresas públicas. Contudo, atualmente, as privatizações ocorreram em outro sentido. Desta vez, são os serviços públicos que estão em evidência. Nesse sentido, conforme anunciam Rikowski (2017), Ball e Youdell (2007), Belfield e Levin (2002) e Peroni e Lima (2020), estamos diante de formas de privatização indiretas, nas quais a propriedade continua sendo do Estado, mas a forma de funcionamento baseia-se nas empresas.

A suposta ineficiência do Estado, apresentada pelos organismos internacionais, tais como o BM, serve como argumento para a elaboração de soluções vinculadas ao empréstimo celebrado junto aos países membros. O discurso sobre a ineficiência do Estado, comum aos relatórios produzidos pelo BM, apresenta-se como um exterior constitutivo na cadeia discursiva na qual a política educacional se insere. Nesse sentido, é necessário primeiro negar a capacidade do Estado, algo que se manifesta no atestado de baixa qualidade da educação, para posteriormente se estruturar estratégias para solucionar os problemas identificados pelo BM.

Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) afirmam que o Programa Novo Mais Educação (PNME) atrelou o repasse de recursos à ampliação da carga horária, em caráter de reforço escolar, para as disciplinas Português e Matemática. Apesar da mudança de foco, o PNME, ainda assim, continuou alinhado à concepção de educação defendida pelo BM, pois, conforme foi apresentado nos parágrafos anteriores, o foco no ensino de língua materna e de matemática é uma orientação antiga da instituição.

De acordo com Fornari e Deitos (2021), o Brasil tem respeitado as condicionalidades operacionais impostas pelo BM no processo de concessão de empréstimo para o financiamento de políticas públicas. Dentre as reformas estruturais exigidas pelo BM, está a reforma do novo ensino médio (NEM). A referida reforma, executada a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi resultado também de um acordo de empréstimo com o BIRD/BM, por meio do qual foram repassados 250 milhões de dólares para o Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Os autores evidenciam que, para o financiamento do projeto, era necessário garantir: a revisão dos currículos; a flexibilização curricular; planejamento e operação logística para viabilizar a flexibilização; e a ampliação do tempo de permanência nas escolas. Destacamos que a flexibilização curricular é uma orientação antiga do BM, conforme foi apresentado na seção anterior. Ainda sobre o financiamento do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, Fornari e Deitos (2021) esclarecem que parte do recurso deve ser destinado ao fortalecimento técnico, através de parcerias com instituições privadas, do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de educação, com fins de viabilizar a reforma curricular do NEM.

As discussões acumuladas nesta seção permitem-nos identificar que o BM, além de ser uma instituição financeira, também é um ator relevante na rede de política (Ball, 2016) responsável pela educação integral e em tempo integral. Outros atores, como Unicef, Banco Itaú e o próprio ICE, também estão presentes nessa rede, conforme Rodrigues e Honorato (2020). Contudo, compreendemos que outro ator, o CENPEC, é um ponto relevante para consolidar e disseminar uma concepção de educação integral a ser investigada nas próximas seções.

A nota técnica “Experiências Internacionais em Educação em Tempo Integral (ETI)”, publicada pelo Banco Mundial em 2024, oferece um panorama dos programas de ETI implementados em diversos países da América Latina, África e Ásia, com destaque para Brasil, Argentina, Uruguai, México, Peru, Equador, Vietnã e Quênia. O documento, elaborado a partir de questionários para o Seminário Interministerial de ETI, detalha objetivos, critérios de

implementação, ajustes curriculares, infraestrutura, formação docente e impactos orçamentários desses programas.

Para o Banco Mundial (2024), apenas as políticas que ampliam a duração do dia letivo, associadas a outras ações como reformas curriculares, formação de professores e adequação da infraestrutura, podem ser consideradas programas efetivos de educação em tempo integral.

A nota técnica em questão, elaborada pelo Banco Mundial (2024) emerge como uma expressão discursiva de políticas educacionais moldadas por racionalidades neoliberais globais. Essas racionalidades são mediadas por organismos multilaterais e circulam por meio de redes transnacionais de políticas, conforme analisado por Ball (2014). O texto evidencia como os significados atribuídos à ETI são construídos por meio de práticas discursivas que articulam termos como “formação integral”, “melhoria da aprendizagem”, “equidade”, “tempo pedagógico” e “eficiência”. Esses significantes funcionam como pontos nodais (Laclau, 2011) de um discurso hegemônico que promove a expansão do tempo escolar como uma estratégia técnica para superar desigualdades sociais e educacionais.

A análise do documento revela também que, embora a ETI se manifeste de diversas formas nos países estudados, há convergências significativas: priorização de estudantes em situação de vulnerabilidade; ênfase na introdução de atividades extracurriculares, habilidades socioemocionais e flexibilização curricular; reestruturação dos tempos escolares com foco em matemática e linguagem; e ajustes na infraestrutura, formação docente e alimentação escolar.

A política brasileira, apresentada como um exemplo, destaca-se pelo investimento do governo federal através do Programa Escola em Tempo Integral. Este programa adota diretrizes nacionais, mas respeita a autonomia dos entes subnacionais e garante também a colaboração com empresas privadas. Essa característica posiciona o Brasil de forma ambígua no campo das redes de políticas: ao mesmo tempo em que mobiliza estratégias de padronização, mantém certo grau de descentralização e flexibilidade local, algo que pode ser considerado um fenômeno típico da governança em rede Ball (2014).

O Banco Mundial (2024) corrobora a percepção de que a ETI é concebida, no plano internacional, como uma política pública com forte potencial de indução e disseminação, especialmente em contextos pós-pandemia. Ela funciona como um instrumento de recomposição das aprendizagens e de enfrentamento das desigualdades educacionais. Contudo, a análise discursiva aqui proposta permite problematizar a naturalização de seus sentidos e o apagamento das disputas ideológicas que marcam sua trajetória de formulação, implementação e ressignificação local. Destaca-se nesse sentido a superação dos déficits de aprendizagem, no contexto pós-pandemia, apenas em Português e Matemática

Por último, gostaríamos de evidenciar que a nota técnica do Banco Mundial (2024a), intitulada “Os impactos da educação em tempo integral na América Latina”, oferece uma sistematização empírica relevante para a análise das políticas de educação em tempo integral no contexto latino-americano. Fundamentado em 22 estudos com métodos quase-experimentais e experimentais, o documento evidencia que, quando adequadamente implementados, os programas de ETI resultam em ganhos significativos de aprendizagem em matemática e linguagem, especialmente entre estudantes em condições socioeconômicas vulneráveis.

Dessa forma a nota técnica, opera como um significante flutuante no campo discursivo das reformas educacionais contemporâneas. Inserida em um contexto de circulação global de políticas, conforme analisado por Ball (2012) no interior das redes de políticas, a ETI emerge como um dispositivo técnico e discursivo atravessado por lógicas de racionalidade neoliberal, promovidas pelo o Banco Mundial.

Destacamos também que é necessário compreender o processo de articulação discursiva sobre os sentidos construídos a respeito da concepção de educação integral e da ampliação do tempo de permanência dos estudantes e dos professores nas escolas. As prescrições políticas apresentadas pelo BM têm um relativo grau de constância no que diz respeito à ênfase em ensino de língua materna e matemática, à flexibilização curricular, à participação dos empregadores na elaboração da política curricular e ao papel da educação como ferramenta de superação da pobreza relativa.

Na próxima seção, que trabalhará o tema da política de educação integral e em tempo integral, investigaremos se tais elementos estão presentes e como eles se relacionam à concepção de educação integral e de tempo integral.

5 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS

A ampliação da jornada escolar tem sido frequentemente apresentada como solução para diversos desafios enfrentados pela escola pública brasileira, especialmente no que se refere à qualidade da aprendizagem e à equidade no acesso à educação. No entanto, o debate em torno da educação integral e da educação em tempo integral exige uma análise criteriosa, pois envolve concepções distintas, ainda que muitas vezes tratadas como equivalentes. Este capítulo tem como objetivo explorar as diferentes formulações teóricas e políticas que atravessam esses dois conceitos, compreendendo-os como construções discursivas em disputa.

Com base em uma perspectiva pós-estruturalista, partimos da compreensão de que os sentidos atribuídos à educação integral e em tempo integral são historicamente situados, contingentes e atravessados interesses diversos. A partir disso, investigamos como esses conceitos foram apropriados por diferentes projetos políticos e pedagógicos ao longo da história da educação brasileira, bem como a forma como se articulam a diferentes matrizes político-ideológicas e como operam na formulação das políticas públicas voltadas para o ensino médio.

A política de educação integral e em tempo integral apresenta dois grandes conceitos que costumam ser compreendidos como sinônimos, porém é necessário evidenciar que não são. A “educação integral” e a “educação em tempo integral” são elementos distintos, pois o primeiro termo diz respeito a uma concepção de educação e outro trata sobre o tempo de permanência nas escolas tanto para docentes como discentes. Salientamos que em alguns projetos de escola, tais como a Escola Parque de Salvador, a expansão da jornada escolar foi utilizada para viabilizar uma nova concepção de educação e, por isso, compreendemos que essa associação, provavelmente, é responsável pela construção de sentidos equivalentes sobre ambos os conceitos.

Contudo, como nos lembra Gadotti (2009), não podemos confundir a concepção de educação integral com a simples ampliação e ocupação do tempo dos estudantes nas escolas ou em outros espaços. Por mais que as atividades pontuais e assistemáticas possam contribuir, cada uma à sua maneira, para formação dos sujeitos, é importante que exista um mínimo de intencionalidade e de relação com o projeto político pedagógico das escolas para termos, na avaliação, uma educação integral.

Cavaliere (2007), ao discutir e numerar as justificativas sobre a ampliação do tempo de permanência nas escolas, evidencia que alguns projetos defendem que uma maior exposição às práticas e às rotinas escolares resulta em melhores resultados sobre os sujeitos. Outros indicam

que a ampliação é resultado de uma necessidade de adequação às novas rotinas da vida nas cidades. Por último, algumas iniciativas defendem que a ampliação é parte integrante de uma nova concepção de educação, que reconhece a necessidade de a escola ter uma maior participação na vida e na própria formação dos sujeitos.

Da mesma forma, Parente (2017) afirma que a educação em tempo integral é um tema frequente na agenda política da educação brasileira, porém sua manifestação no campo educacional deu-se a partir de experiências pontuais tocadas pelos entes federativos que, em sua maioria, foram marcadas pelas descontinuidades. A autora ressalta que a implementação de políticas de Educação em Tempo Integral (ETI) está sujeita a variações devido a fatores estruturais e conjunturais inerentes ao sistema educacional. Embora a ampliação da jornada escolar seja comumente defendida com a promessa de elevar a qualidade da educação, outros argumentos relevantes também sustentam essa necessidade. A autora destaca, por exemplo, que a ETI foi defendida como uma política capaz de resolver diferentes problemas e amenizar desigualdades sociais. Entretanto, Parente (2017) afirma que muitas das políticas de ETI foram formuladas sem um rigoroso diagnóstico e que as soluções propostas nem sempre foram elaboradas em conformidade os problemas identificados. feitas em observância aos problemas identificados.

Paro (1988) também nos recorda que os debates sobre educação integral e em tempo integral estão inseridos em uma discussão mais ampla que nem sempre é colocada em evidência, pois o que está em questionamento, mesmo que de forma encoberta, é o papel social da instituição escolar.

Portanto, iniciamos este capítulo a partir da compreensão de que a simples ampliação da jornada, do tempo de permanência, do número de aulas e da quantidade de atividades não constitui aquilo que podemos considerar como educação integral. Por isso, nos próximos parágrafos, apresentaremos diferentes sentidos e tempos sobre educação integral. Analisaremos os sentidos e os diferentes tempos da educação integral e em tempo integral, bem como as justificativas que estruturam a nova jornada e a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Na sequência, identificamos a constituição discursiva sobre a educação integral e em tempo integral presente nas políticas educacionais do Brasil durante o século XX e no início do XXI. Discutiremos, ainda, quais foram as permanências e alternâncias inseridas nas cadeias discursivas que compõem a política em questão. Apresentaremos as principais experiências e quais são os marcos legais que definem a política atualmente. Por último, delinearemos as relações entre a reforma do novo ensino médio e a política de educação integral.

5.1 Os diferentes sentidos e tempos da educação integral

O termo “educação integral” é rico em sentidos, assim como outros termos que compõem o campo educacional. O termo, composto por dois conceitos, foi utilizado para definir diferentes modelos de escola e de organização do trabalho pedagógico nas escolas e fora dela. Destacamos que os sentidos, atrelados ao conceito de “educação integral”, variaram de acordo com tempo, com o lugar e se construíram a partir de articulações discursivas distintas.

Em concordância com Howarth (2000), compreendemos que os sentidos não são fixos e não possuem essência. Nesse mesmo sentido, Mendonça (2003) afirma que não existem sentidos previamente constituídos e que, por isso, é necessário analisá-los a partir dos seus contextos de emergência. Dessa forma, compreendemos que é necessário identificar como os sentidos atribuídos à educação integral e em tempo integral foram desenvolvendo-se ao longo do tempo.

Inicialmente, é possível dizer que o termo “integral” indica completude e totalidade. Logo, quando combinado com a palavra “educação”, a expressão pode indicar a intenção da formação dos sujeitos em uma perspectiva mais completa ou como o próprio Gadotti (2009) afirma, trata-se de um processo que aponta para a “integralidade”. Por sua vez, Gatti *apud* Guará (2006) evidencia que existe uma aproximação entre as concepções de educação integral formuladas por diferentes pensadores. Para a autora, as concepções, cada qual a seu modo, baseiam-se em uma compreensão do ser humano que dialoga com as demandas que excedem os aspectos cognitivos. Essas demandas, de acordo com Guará (2006), podem ser elementos biológico-corporais, de movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto e da própria moralidade. Destacamos que nenhum projeto de educação integral conseguirá, por si só, responder a todas as necessidades do ser humano, como apontado por Guará (2006). Essa “impossibilidade” abre espaço para a construção de diversos sentidos para a educação integral, permitindo diferentes abordagens e interpretações.

Com intuito de definir alguns elementos que fazem parte do termo “educação integral”, Cavaliere (2014) afirma que é necessário compreender o sujeito como um ser complexo e indivisível, além de ser necessário apresentar um currículo integrado que não seja dependente de um tempo integral. Por último, Cavaliere (2014) preconiza a necessidade de garantir uma formação que contemple aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

A crítica à educação tradicional, reconhecida por ser centrada na cognição, pode ser considerada um exterior constitutivo (Laclau; Mouffe, 2015) da cadeia discursiva da qual os diferentes discursos de educação integral e em tempo integral fazem parte. As concepções que

serão apresentadas nos próximos parágrafos partem desse “lugar comum” de reconhecimento de que a educação ofertada não é o suficiente para as necessidades dos sujeitos e da sociedade. Em virtude disso, temos a emergência de diferentes sentidos para educação que, através de diferentes perspectivas, passam a ser autoproclamar integral.

5.1.1 A constituição do discurso sobre a educação integral e tempo integral

Gadotti (2009) afirma que educação integral é um tema recorrente na história ocidental. Aristóteles, Marx, Piaget, Claparède, Freinet são exemplos de pensadores que trabalharam o tema. Por sua vez, na história do Brasil, como afirma Giolo (2012), a educação em tempo integral tem início no período colonial com os colégios administrados pelos jesuítas, que funcionavam em regime de internato.

Durante o período do Império, particularmente no seu último quartel, foram realizadas conferências pedagógicas nas quais as “inovações do mundo moderno” foram discutidas à luz do contexto brasileiro. Bonato, Coelho e Menezes (2012) afirmam que, em meio ao debate de ideias liberais, destacaram-se a proposta de Reforma Educacional elaborada e apresentada por Leôncio de Carvalho e o posterior debate em tom de crítica à referida reforma protagonizada por Rui Barbosa.

Salientamos que a proposta de Leôncio Carvalho, também conhecida como a “reforma do ensino livre”, tornou-se lei em 13 de abril de 1882 e as críticas feitas por Rui Barbosa, à época relator da Comissão de Instrução Pública na Câmara, estão contidas no documento Parecer e o Projeto de Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior. No parecer, como evidenciam Bonato, Coelho e Menezes (2012), é possível identificar uma concepção de educação integral. Rui Barbosa defende a necessidade de reformulação pedagógica e de um ensino integral baseado em disciplinas como as ciências físicas e naturais, a língua materna, a matemática, a história e a geografia, a educação física, a música, o desenho, o canto, a economia política, a cultura moral e a cultura cívica. A concepção de educação integral apresentada por Rui Barbosa, como afirmam os autores, contempla o desenvolvimento dos aspectos físicos, intelectuais e estéticos.

A respeito das compreensões de Rui Barbosa, não só sobre a educação integral, mas também sobre a ampliação da jornada escolar, Bonato, Coelho e Menezes (2012) afirmam que é possível identificar uma defesa da vinculação entre a concepção e o tempo de ampliado. Para o jurista, a jornada escolar deveria ser composta por um único turno com 5 horas e 45 minutos de duração. Rui Barbosa defende a existência momentos de descanso dentro da jornada escolar

para promover o revigoramento do espírito. Previa, também, a divisão da jornada em dois turnos, sendo um pela manhã e outro à tarde, no qual teríamos atividades de natureza diferentes, o que impactaria negativamente no reconhecimento, por parte dos estudantes, da importância do tipo de atividade vivenciada. Na avaliação de Rui Barbosa, conforme indicam os autores, a separação entre os turnos poderia promover uma separação entre “atividades mentais” e “outros tipos de atividades” sendo essa organização um aspecto impeditivo para a integralidade da educação.

Ainda sobre o começo do Período Republicano, Monlevade (2012) afirma que até a década de 1920 todas as escolas funcionavam em período integral. A organização da jornada escolar estava estruturada da seguinte forma: Internato, com 24 horas de funcionamento; Semi-Internato, com 9 horas diárias de permanência e Externato, com 6 horas de funcionamento.

Giolo (2012) afirma que a chegada de um contingente maior de estudantes, por conta do processo de urbanização e, posteriormente, da industrialização, fez com que as escolas adaptassem suas atividades para ficarem restritas a turnos reduzidos. A restrição de horário garantiu, inicialmente, a possibilidade de atender a um público maior. Monlevade (2012) argumenta que, nesse contexto urbano-industrial pré-1930, as mudanças de jornada escolar tiveram em São Paulo um local de destaque. A criação de turnos reduzidos está relacionada à necessidade de construir novas escolas para atender à demanda por vagas. Assim, como afirma o autor, enquanto os prédios não ficam prontos, as escolas podem funcionar em turnos reduzidos, garantindo a matrícula dos estudantes. Outro problema que a redução e a divisão em dois turnos podem solucionar é a falta de professores, pois a existência de um segundo turno permite que um mesmo docente acumule carga horária, evitando a necessidade de contratar mais profissionais.

Monlevade (2012) evidencia que apesar da redução e a divisão em dois turnos terem sido apresentadas como algo provisório, houve, com o passar do tempo, uma institucionalização dessa nova jornada. Diante dessa restrição promovida pelas escolas, os extratos sociais com mais recursos buscaram complementar a formação de seus filhos com outras atividades, às vezes na própria escola, tais como cursos de línguas estrangeiras, aulas de reforço, laboratórios, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc. Para os extratos mais pobres, a redução dos turnos resultou em prejuízos para a aprendizagem, algo que também se relaciona com a sobrecarga de trabalho docente em decorrência do acréscimo do segundo turno para os professores e professoras.

O período compreendido entre o final da década de 20 e começo da de 30 foi um momento histórico de grandes discussões sobre a educação e que ficou marcado por disputas

entre um liberalismo mais radical e um mais elitista, por uma função social da escola mais ampla e uma mais voltada à alfabetização e também pela dicotomia entre expansão e qualidade. Dentre esses pontos de disputa, Cavaliere (2010) destaca que predominava um espírito higienista educacional no qual a escola deveria cumprir o papel de salvar o “povo da ignorância” através da alfabetização. Nesse sentido, a própria ignorância era vista como doença e o povo, afastado da escola, como doentes. Por isso, conforme a autora, desenvolveu-se uma concepção de educação salvacionista e autoritária, que restringia o papel da escola a uma instituição que deveria apenas alfabetizar. A respeito da década de 20, Nagle (1974 *apud* Paro, 1988) afirma que esse foi o momento em que surgiu um entusiasmo pela educação, algo caracterizado pelo superdimensionamento das capacidades da escola de superar os problemas sociais e econômicos do país.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014) afirmam que a concepção de educação integral, oriunda do começo do século XX, possui vínculos com três matrizes político-ideológicas no Brasil: o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo. Nesse mesmo sentido, Cavaliere (2010) evidencia que as primeiras décadas desse século foram marcadas por um sentimento de entusiasmo relativo ao papel da educação escolar e, por isso, os sentidos relativos à educação, bem como à educação integral, estão presentes em diferentes grupos que criticavam a função e as atribuições da escola, bem como discutiam os limites da escolarização. Em virtude disso, Cavaliere (2010) afirma que a ideia de educação integral se desenvolveu, nessa época, como um contraponto ao processo de expansão do sistema escolar público, majoritariamente alfabetizador, que compreendia que o simples acesso à leitura e a escrita iria resolver as mazelas sociais.

A matriz conservadora, defendida pelo movimento integralista, concebia a educação integral a partir da necessidade de educar os aspectos físicos, intelectuais, espirituais e cívicos do homem. Nessa perspectiva, como afirmam Paiva, Azevedo e Coelho (2014), existia uma concepção de homem integral submetida ao lema integralista “Deus, Pátria e Família”. A ênfase dada à espiritualidade, associada à disciplina militar e ao nacionalismo cívico foram elementos constituintes dessa concepção de educação integral. Cavaliere (2010) argumenta que a matriz em questão além do forte aspecto autoritário também apresentava elementos elitistas, pois defendia um sentido de controle social, de adequação à sociedade e de definição criteriosa do papel dos sujeitos na sociedade.

A Ação Integralista Brasileira (AIB), principal expoente do movimento integralista, defendia uma educação integral ofertada pelo Estado que fosse além da alfabetização, contribuindo para a elevação cultural das massas, desenvolvendo seus aspectos físicos,

intelectuais, cívicos e espirituais. A educação, assim, deveria contribuir para formar um homem integral submetido a um Estado Integral. Cavaliere (2010) considera que, para além dos aspectos supracitados sobre os sentidos da educação integral defendida pelos integralistas, também é possível caracterizá-la como um processo doutrinário, pois a formação era compreendida como uma estratégia de conversão a uma verdade pré-estabelecida e divulgada pelo movimento.

A matriz de origem socialista, encabeçada pelo movimento anarquista, compreendia a educação integral a partir de um carácter crítico-emancipador que dialogasse com uma formação voltada para a revolução social. Destacamos, assim como Gallo (1995), que o socialismo que dá origem à concepção de educação integral em discussão é o libertário. Para Cavaliere (2010), a matriz socialista representa um extremo oposto ao que era defendido pelos integralistas, pois propunha-se a emancipação dos sujeitos. Por sua vez, Paiva, Azevedo e Coelho (2014) evidenciam que, para os anarquistas, a educação deveria criar as condições para que não houvesse mais exploração entre as classes sociais. A educação, nesse sentido, deveria contemplar as crianças de ambos os sexos e prepará-las para vida. Gallo (1995) também destaca que essa concepção de educação integral é centrada na igualdade e no direito ao pleno desenvolvimento das pessoas. A condição de alienação à qual os trabalhadores estão submetidos é compreendida como um dos pilares dos processos de exploração promovidos pelo capitalismo e, por isso, a educação é vista como caminho de superação desta condição. Para além de transformar o homem, a educação integral defendida pelos anarquistas também é considerada um instrumento de transformação da sociedade. Por isso, ela deve equilibrar o desenvolvimento das faculdades mentais e físicas alinhadas à vivência para a liberdade individual em meio à liberdade coletiva, conforme argumenta Gallo (1995).

A matriz liberal, com o Movimento Escola Nova, assim como todas as outras matrizes, constituiu-se a partir das críticas ao modelo educacional tradicional ofertado não só pelo Estado, mas também pela iniciativa privada. Essa corrente defendia que a memorização e a ênfase em conteúdos descontextualizados não preparavam os indivíduos para a nascente sociedade industrial brasileira. Nesse contexto, Anísio Teixeira pode ser considerado como o principal pensador da proposta de educação integral de base liberal. Sua visão propunha uma formação completa para o cidadão, aliando o desenvolvimento intelectual à formação moral, social e física. Essa abordagem pretendia impulsionar o progresso científico e industrial do Brasil.

Cavaliere (2010) demonstra que a concepção de educação integral presente no pensamento de Anísio Teixeira guarda um vínculo estreito com a filosofia social de John Dewey. Para ambos os autores, a possibilidade de viver diferentes experiências é um pré-

requisito para o desenvolvimento dos sujeitos e também para vivência da democracia. O republicanismo de Anísio, bem como a teoria pragmatista de educação de Dewey associados à crítica ao sistema escolar vigente são elementos que dão substância à concepção de educação integral de matriz liberal em discussão. Cella (2010) argumenta que, na avaliação de Anísio Teixeira, o que era ofertado pelas escolas a época era uma forma reduzida de educação que ficava restrita à alfabetização ou à preparação para o ingresso em outras etapas da educação.

Outro aspecto criticado por Anísio Teixeira era a redução da jornada escolar diária e dos anos escolarização por conta da jornada escolar, Teixeira (2007), afirma que apenas instituições que visam passar conhecimentos limitados ou treinamentos mecânicos devem funcionar em tempo parcial. A escola que se propõe a formar hábitos para o trabalho, para a convivência social e para a reflexão intelectual deve funcionar o dia inteiro; logo, deve ser de tempo integral. No mesmo sentido, Teixeira (2007) afirma que os professores que trabalham nesse modelo de escola devem também trabalhar em regime integral em virtude da pressão exercida pelo mercado para acelerar o processo de formação da mão de obra. Por isso, Anísio Teixeira, principalmente na década de 1950, conforme afirma Nunes (2009), fez uma defesa da ampliação dos dias letivos, dos anos de escolarização e da jornada diária nas escolas.

As formulações iniciais de Anísio Teixeira sobre o sentido de adaptação do sujeito à sociedade por meio da educação foram abrindo espaço, conforme Cavaliere (2010), para uma concepção de educação integral como estratégia de construção de uma nova sociedade baseada em princípios democráticos. A escola, por meio dessa perspectiva, assume a tarefa de criar as oportunidades para que todos, sem distinção de origem social, tivessem as condições de se integrar na vida contemporânea. Contudo, assim como destaca Chaves (2000), é fundamental compreender que o liberalismo, defendido por Anísio Teixeira, é decorrente de sua aproximação com John Dewey e, por isso, a liberdade individual é compreendida como anteface do direito à participação social e autônoma. Dessa forma, a educação pública e laica, conforme citado anteriormente, é um requisito para autonomia individual e para o engajamento na sociedade.

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em 1950, na cidade de Salvador, apresenta-se como uma manifestação das propostas educacionais de educação integral e em tempo integral de Anísio Teixeira. O CECR era formado por quatro escolas-classes e uma escola-parque. De acordo com Paro (1988), o projeto em questão foi influenciado pelo escolanovismo e, por isso, adotou como missão formar as camadas populares para instauração de uma nova ordem social baseada em valores democráticos-liberais. Novamente,

é possível identificar que se atribui à educação e, particularmente, à escola, a função de resolver os problemas enfrentados pelo Brasil.

Pereira, Matias e Azevedo (2017) indicam que o regime militar, iniciado em 1964, representou uma brusca ruptura nas experiências que vivenciavam a educação em uma perspectiva integral, principalmente aquelas vinculadas à proposta elaborada por Anísio Teixeira, pois o autoritarismo manifestado na perseguição aos críticos e aos opositores dos militares promoveu uma interrupção no amadurecimento da concepção de educação integral e das experiências educacionais relativas ao tema.

A primeira metade do século XX foi marcada por intensas disputas em torno dos sentidos e tempos atribuídos à educação integral. Contudo, o golpe civil-militar de 1964, articulado por setores empresariais, militares e religiosos, interrompeu o processo democrático e silenciou os debates sobre propostas pedagógicas voltadas à formação integral dos sujeitos. Os empresários pressionaram por um modelo educacional ajustado às demandas do mercado, os militares impuseram um projeto de segurança nacional centrado na ordem e na disciplina, e setores conservadores da Igreja Católica legitimaram o regime com base em valores morais e religiosos. Nesse contexto, segundo Saviani (2008), consolidou-se uma vinculação entre a educação pública e os interesses do mercado, por meio da expansão do ensino profissionalizante, do favorecimento à privatização por meio de autorizações do Conselho Federal de Educação, da adoção de estruturas organizacionais tecnocráticas e da importação de um modelo de pós-graduação baseado nas experiências norte-americana e europeia. Destacamos que a chegada do Banco Mundial ao campo educacional brasileiro, nesse cenário, ocorreu em um ambiente já moldado por essas diretrizes, reforçando uma agenda técnica e economicista que afastava qualquer perspectiva de educação integral crítica e emancipadora.

Destacamos que, conforme será apresentado no capítulo “Do global para o nacional: os organismos internacionais e as políticas educacionais”, o processo de aproximação entre o governo brasileiro e o Banco Mundial ocorre justamente nesse período. Particularmente em 1974, o Banco Mundial elabora o primeiro relatório específico para o sistema educacional do Brasil, no qual, além de apresentar um diagnóstico sobre o contexto educacional do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe, também apresenta um conjunto de soluções para os problemas identificados.

5.1.2 No contexto da redemocratização

O processo de redemocratização permitiu a reemergência de diferentes sentidos da educação integral, proporcionando, dessa forma, as oportunidades para o florescimento de outras propostas para a escola pública que oferta educação integral e em tempo integral. Dentre eles destacamos, os Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, elaborados por Darcy Ribeiro e implementados nas gestões de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e de Alceu Collares, no Rio Grande do Sul. Pereira, Matias e Azevedo (2017) evidenciam que na proposta educacional em questão estavam incorporadas concepções de educação integral de Anísio Teixeira e princípios presentes nas obras de Paulo Freire. A experiência em questão contou com a ampliação do tempo de permanência nas escolas, contemplando as atividades presentes no currículo básico e, no contraturno, outras atividades com ênfase na arte e com fins de formação humana. Os CIEPs, também conhecidos como “brizolões”, carregam consigo a concepção de educação integral formulada a partir das experiências e das ideias de Darcy Ribeiro.

Para Cazzanelli, Lima e Bordignon (2023), o ponto de partida para a elaboração da concepção de educação integral presente nas obras de Darcy Ribeiro é a crítica à educação oferecida pela escola pública no Brasil. O seu caráter elitista, antipopular, enciclopédico e ostentatório eram verdadeiros empecilhos para o desenvolvimento do Brasil e dos brasileiros. Gomes (2010), ao estudar a utopia de Darcy Ribeiro em garantir uma escola em tempo integral e que seja organizada a partir de uma educação integral para todos os brasileiros, demonstra que suas inspirações remetem a experiências escolares no Uruguai, EUA e Japão. Nos referidos países, pelo menos na avaliação de Darcy Ribeiro, a educação era ofertada em tempo integral. Entre as ponderações do sociólogo, existia a compreensão de que não adiantaria ampliar a oferta e não alterar o processo educativo. Com vistas a oferecer algo diferente, inclusive do ponto de vista da estrutura da escola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer projetaram novos prédios para abrigar os CIEPs no Rio de Janeiro. A estrutura física padrão dos CIEPs contavam com três blocos separados sendo um prédio principal, um salão polivalente e uma biblioteca.

De acordo com Paro (1988), o discurso que dá origem aos CIEPs parte do pressuposto que a escola pública é antipopular porque idealiza um tipo de estudante, organiza-se para recebê-lo, mas esse tipo idealizado não corresponde à criança que de fato chega à escola. A inadequação da escola está em sua incapacidade de estimular as crianças mais pobres a obterem sucesso, logo, o fracasso está na escola e não nos estudantes. Paro (1988), ao analisar os escritos de Darcy Ribeiro, indica que o fracasso da escola faz parte de um projeto de sociedade

encabeçado por uma classe dominante deformada, baseada na manutenção do controle social e na manutenção dos privilégios através da condenação do povo ao atraso e à penúria. Por isso, a escola privilegia os estudantes que são privilegiados e acaba discriminando as crianças menos favorecidas.

O caminho para superar esse tipo de injustiça, do ponto de vista de Darcy Ribeiro (1986), consistia em valorizar a cultura dos alunos oriundos das camadas populares e, ao mesmo tempo, garantir que a criança tivesse domínio do conhecimento produzido e acumulado socialmente. O caminho para efetivação da educação integral vivenciada nos CIEPs estava na articulação entre os diferentes saberes e na aproximação da escola com a comunidade na qual estava inserida.

Sobre a organização do tempo, Ribeiro (1986) afirma que o ano letivo de 180 dias era um dos menores do mundo e que a jornada escolar de 2 horas e meia ou de 3 horas-aula inviabilizava uma boa educação. Logo, uma das maneiras encontradas por Darcy Ribeiro foi apresentar uma jornada diária de permanência na escola de aproximadamente de 10 horas, sendo elas divididas em dois blocos entre 4 horas e 4 horas e 30 minutos. Esse período compreendia três refeições, atividades com aulas em sala, recreação, atividades de educação física e banho. Paro (1988) também identificou na proposta dos CIEPs que a presença dos professores em tempo integral seria o suficiente para promover uma maior integração entre as atividades de sala de aula e as demais atividades em turnos diferentes.

Menezes (2012) afirma que, após a aprovação do texto constitucional de 1988, uma série de normatizações vinculadas à educação, tais como Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 – LDB); Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001 (PNE, 2001–2010), apresentaram uma concordância sobre a importância do direito à educação integral.

As reformas e legislações em questão se inserem em um contexto global marcado por um conjunto de conferências e encontros promovidos pela ONU. Conforme apontam Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), esses eventos tinham como propósito gerar compromissos e mecanismos de pressão para que os países integrantes do sistema ONU desenvolvessem e colocassem em prática políticas públicas baseadas nos princípios e diretrizes estabelecidos nos documentos finais desses encontros. Desse ciclo de encontro destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (CMET), patrocinada pelas agências que integram o sistema ONU e pelo próprio Banco Mundial. Nesse sentido, as autoras afirmam que as recomendações presentes nos documentos produzidos por essa conferência, “Declaração Mundial de Educação para Todos” (*Declaração*) e o “Marco de Ação para Satisfazer as

Necessidades Básicas de Aprendizagem” (*Marco*), expressam um alinhamento de princípios, valores e concepções de seus patrocinadores.

Especificamente sobre a educação integral e em tempo integral, Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018) afirmam que a concepção de educação integral aparece de maneira difusa e subliminar na Declaração e no Marco, apresentando-se como uma estratégia de ampliação do horário de aprendizagem, que não precisa ser necessariamente na escola, e de melhoria da aprendizagem. Outras diretrizes presentes em ambos os documentos são evidenciadas pelas autoras, tais como secundarização do Estado enquanto garantidor da educação, foco em políticas educacionais baseadas em programas e escolha do público a partir do baixo desempenho nas avaliações externas.

Torres (1996), ao analisar o documento produzido a partir da Conferência sobre Educação para Todos, indica que nela se construiu uma visão mais ampla sobre a educação básica. A Conferência consensuou que a educação básica compreende também o público jovem e adulto, algo que antes era restrito às crianças. Expandiu-se também a aceitação dos espaços não escolares como locais possíveis de se viver a educação. A responsabilidade da oferta de educação, algo que era exclusividade do Estado, passou a ser também de toda a sociedade. Houve, igualmente, o reconhecimento de outros tipos e fontes de saberes. Além desses, outro aspecto digno de destaque é o foco dos investimentos e esforços para os primeiros anos de escolarização.

Zuffo e Moura (2015) argumentam que a interferência de organismos internacionais no Brasil deu-se com maior intensidade a partir do governo Collor (1990–1992). O Brasil, a partir da influência desses organismos internacionais ao participar da CMET, tornou-se signatário da *Declaração*. Menezes (2015) argumenta que o documento é uma continuidade de outros tratados e documentos orientadores que trabalham no sentido de garantir a educação como direito estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O autor também evidencia que entre os princípios presentes na declaração da CMET está a compreensão da educação como ferramenta de erradicação da pobreza. Além disso, a adaptação e a flexibilidade são apresentadas como habilidades necessárias para o mundo caracterizado pelas rápidas e intensas mudanças.

Por sua vez, Jesus e Borges (2016) argumentam que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a ser regidas pelas orientações dos organismos internacionais. Destaca-se neste contexto a influência do Banco Mundial e sua solução para a superação da pobreza relativa, através da melhoria da qualidade da educação pública ofertada pelos países na periferia do capitalismo. Para os autores, o Banco Mundial fez uma “aposta” na

ampliação do tempo de instrução como um caminho para superar não só os problemas internos à escola, mas também os externos, tais como a própria desigualdade social.

Voltando às legislações brasileiras que estavam sob influência do contexto global de elaboração de políticas públicas, Menezes e Diniz Junior (2020) destacam que na LDB, o art. 34 determina que o ensino fundamental deveria ser progressivamente ofertado em tempo integral a critério de cada ente federativo. Na avaliação dos autores, a política em questão está em alinhamento com os processos de descentralização e desresponsabilização da União. A LDB, em suas disposições transitórias, também encontramos uma referência à educação em tempo integral “Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996).

Guimarães, Cardoso e Souza (2024) evidenciam que, apesar da intenção e do esforço anunciado de ampliação da jornada, especificamente para o fundamental, a LDB não faz referência a uma legislação específica nem garante os recursos para a expansão. Outros autores também afirmam que, apesar não existir no documento uma definição sobre o que é a educação integral, existe uma obrigação de efetivação do tempo integral e, por isso, podemos considerá-la um marco introdutório sobre a política de educação integral.

O PNE 2001–2011 (Brasil, 2001) apresenta pela primeira vez uma definição de jornada escolar integral de sete horas diárias de atividades escolares. Diniz Junior (2021) afirma que a educação em tempo integral foi pensada para as crianças mais vulneráveis e que essa estratégia se vincula, no entendimento do autor, com as orientações apresentadas pela UNESCO sobre o potencial da expansão da jornada escolar como um elemento fundamental para o combate às desigualdades sociais. Por sua vez, Guimarães, Cardoso e Souza (2024) destacam que também houve a inclusão da educação infantil como etapa da educação básica que deveria ofertar a educação em tempo integral.

Cavaliere (2014) e Parente (2017) afirmam que a lei do Fundeb, de 2007, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007), foi uma das ações governamentais mais significativas no estímulo para a expansão das matrículas em tempo integral nas escolas públicas. Os repasses referentes ao fundo público receberam acréscimos de 10% para a creche, 15% para a pré-escola, 25% para a educação fundamental e 30% para o ensino médio. Por isso, como afirma a autora, foi o Estado brasileiro, a partir do Fundeb, quem primeiro agiu como indutor da política de educação em tempo integral na educação básica.

Outra política indutora da ampliação da jornada escolar é o Programa Mais Educação (PME), que foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010). O referido programa foi criado com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. No decreto em questão, é possível identificar quais são os princípios da educação integral adotados pelo PME.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (Brasil, 2010).

Parente (2017) afirma que o PME foi desenhado, inicialmente, para combater o problema da qualidade do ensino fundamental através da ampliação das oportunidades educativas ofertadas em parceria com a sociedade civil. Através do PME, as escolas foram subsidiadas financeiramente e pedagogicamente através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que permitiu às escolas, através de suas Unidades Executoras (UX), adquirirem material didático, fazer manutenção predial e remunerar agentes educacionais que desenvolvam atividades relativas ao PME. As escolas foram selecionadas por meio de critérios como baixo desempenho no IDEB, concentração populacional e vulnerabilidade social. Posteriormente, as

escolas selecionam um grupo de estudantes e os macro campos temáticos para oferta das atividades. Cavaliere (2014) afirma que está contido no PME a ideia de que é necessário mobilizar a sociedade civil a partir de diferentes formas de parceria para melhorar a qualidade da educação ofertada pelo Estado.

O PME, na avaliação da Cavaliere (2014), possui, na sua origem, um problema de desconexão entre as atividades desenvolvidas no contraturno pelo próprio programa e as atividades organizadas na escola no horário regular. O referido descompasso decorre de alguns fatores, dentre eles, citamos: a ampliação da jornada escolar feita com pouco ou nenhum diálogo com o projeto político pedagógico das escolas; uma concepção de ampliação de jornada feita em caráter complementar e, por último, uma perspectiva de ocupação do tempo que foi expandido. Outro aspecto citado pela autora é a ausência de uma identidade educacional específica para o programa, algo que o deixa refém das idiossincrasias locais e pessoais. Para Cavaliere (2014), o PME apenas ofereceu um regime escolar diferenciado para os estudantes em maior grau de vulnerabilidade social.

Corá, Zardo e Gandolfi (2019) salientam que a concepção de educação integral incorporada do PME dialogava com a compreensão de intersetorialidade e com a valorização da formação humana em sua completude. A concepção em questão estava presente na ênfase dada à participação de diferentes setores da sociedade e também nos territórios nos quais as atividades do programa eram vivenciadas. Contudo, devido a recorrentes problemas orçamentários, produto das crises econômicas e de governo, o PME foi reformulado.

Menezes e Diniz Júnior (2020) argumentam que o PME estava sob críticas produzidas tanto pela iniciativa privada como pelos próprios representantes do governo federal. A Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial, publicou uma pesquisa de avaliação econômica do Programa Mais Educação. De acordo com a Moimaz (2015), “o programa é a principal política indutora de educação integral do país, mas apresentou impacto nulo nas notas de português e na taxa de abandono escolar. Já em matemática, houve, de imediato, resultado negativo, mas com tendência de dissipação ao longo dos anos investigados” (Moimaz, 2015, p. 1).

Destaca-se, portanto, que a avaliação promovida por uma fundação empresarial, em articulação com um organismo multilateral, opera como um instrumento de legitimação discursiva da reforma educativa, ancorada em indicadores de desempenho padronizados. Não se trata apenas de avaliar: trata-se de produzir uma nova articulação discursiva sobre o que deve ser entendido como “boa” política pública e, com isso, oportunizar a ampliação do espaço de atuação de entidades privadas no campo educacional. Nesse processo, a retórica da eficiência e

da mensuração é mobilizada para deslocar os sentidos historicamente mais amplos da educação integral, restringindo-os a resultados quantificáveis, sobretudo em língua portuguesa e matemática. Esse recorte performativo expressa uma lógica que tem sido reiteradamente reproduzida nas recomendações do Banco Mundial aos países da periferia do capitalismo, nas quais o investimento educacional é constantemente orientado por critérios de custo-benefício e por intervenções focalizadas nas disciplinas com maior “retorno” mensurável. Com isso, outros aspectos formativos, como a dimensão cidadã, estética e crítica da educação, tendem a ser silenciados, deslocando o projeto de educação integral para um lugar subordinado à racionalidade gerencial.

Borges (2003) evidencia que a preocupação do Banco Mundial com equidade e inclusão escolar está ancorada na eficiência e na produtividade. A educação básica, nessa lógica, é vista como um investimento para aumentar a competitividade dos países, o que reduz seu papel formativo a um mero instrumento de adaptação à economia de mercado.

Por parte dos membros do governo federal, temos as declarações do então ministro da educação (2015–2016), Aloizio Mercadante, filiado ao Partido dos Trabalhadores, que, em seu discurso de posse, afirmou que “o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, o PIBID e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão reimplantados em 2016, de forma totalmente integrada e coordenada, com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática” (Brasil, 2024).

O pronunciamento do ministro, embora proveniente de um governo alinhado com a proposta de ampliação da jornada escolar, já revela um deslocamento significativo no discurso oficial: a noção de integração entre programas aparece vinculada diretamente ao ‘reforço’ nas áreas testadas em larga escala. Isso não apenas evidencia a crescente hegemonia dos mecanismos de *accountability*, mas também indica uma tentativa de reposicionamento discursivo diante das críticas já postas pelas avaliações do setor privado. É possível perceber aqui uma rearticulação do significante ‘educação integral’ com elementos do discurso da qualidade total e da eficácia, operando uma espécie de tradução neoliberal que condiciona a permanência do programa à sua submissão a critérios de produtividade escolar.

Silva e Boutin (2018) evidenciam que a ascensão de Michel Temer ao poder promoveu um definitivo afastamento da premissa original da concepção de educação presente na política de educação integral. Houve uma reformulação do Programa Mais Educação que fez o programa se afastar de uma política de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, aproximando-o de uma concepção de educação voltada para o aprimoramento do desempenho

dos estudantes nas avaliações de larga escala. O PNME foi criado a partir da Portaria MEC nº 1.144/2016, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016), e adota como objetivo:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de **melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental**, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016, p. 2, grifo nosso).

Destacamos que no referido documento não existe menção ao termo “educação integral”, porém no documento “Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas – Versão I” (Brasil, 2017b), o termo se faz presente em três momentos. Em todas as ocorrências, o termo faz alusão a um perfil de profissional que tenha experiência em “educação integral” para assumir o cargo de coordenador ou de educadores populares.

Com o anúncio de um objetivo diferente para o PNME, é possível identificar que se trata da emergência de um novo sentido para educação integral e de tempo integral, pois a ampliação da carga horária é apresentada como um mecanismo de efetivação da proposta e o foco do programa passa a ser o desenvolvimento das aprendizagens em português e matemática. O antigo PME adotava diferentes princípios para compor a sua concepção de educação integral e em tempo integral. Esses princípios, como apontam Corá, Zardo e Gandolfi (2019), foram substituídos por novos, no caso objetivos, e com isso tivemos uma descaracterização do programa. O PNME anuncia os seguintes objetivos:

- I – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016).

Mól, Marciel e Martins (2017) afirmam que, apesar de se apresentar como algo novo, o PNME representou um retrocesso em termos de política de educação integral e em tempo integral, pois seu foco no desenvolvimento dos os resultados em português e matemática, vinculados ao IDEB, tornou a proposta um “mero reforço escolar”. A reorganização dos macrocampos do programa foi feita com base na lógica dos resultados quantificáveis. Houve,

nesse sentido, um afastamento de uma proposta de educação integral voltada para o desenvolvimento de outras searas da formação humana.

Cardoso e Oliveira (2022) explicam que a exclusão de algumas atividades dos macrocampos Esporte/Lazer e Cultura/Artes representa uma guinada liberal pragmática de concepção de educação, pois estrutura o programa a partir de ideais meritocráticos, competitivos, de racionalidade e produtividade. Dessa forma, é possível afirmar, conforme demonstraram os autores, que o programa deixou de ser uma política indutora da EITI no Brasil.

A portaria que dá origem ao PNME é assinada pelo ministro da educação da época, o pernambucano e filiado ao União Brasil, o Sr. José Mendonça Bezerra Filho. A respeito de sua biografia, destacamos que em sua adolescência foi estudante da Escola Parque de Recife sendo essa uma das escolas criadas com inspiração nas concepções educacionais de Anísio Teixeira. O então ministro fez graduação em administração na UFPE e cursou Gestão Pública pela Universidade de Harvard.

Consideramos a participação de Mendonça Filho fundamental nesse processo de nacionalização da proposta de educação integral e em tempo integral criada pelo ICE, pois, durante anos de 1999 a 2006, ele atuou como vice-governador e governador do estado de Pernambuco. Em 2004, no estado de Pernambuco, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) através do Decreto nº 26.307/2004 (Pernambuco, 2004) e da Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, por meio da Lei nº 12.558/2004 (Pernambuco, 2004). Essa foi a primeira atuação direta do ICE nas políticas educacionais. O PROCENTRO é apresentado pelo ICE (2024) como o marco temporal de criação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Posteriormente, Mendonça Filho atuou como ministro da educação, entre os anos 2016 e 2018, sendo o responsável pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), conhecida com a Reforma do Ensino Médio e, por último, também foi responsável pela relatoria do Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023), que altera novamente o ensino médio.

No capítulo posterior, intitulado “A atuação do instituto de corresponsabilidade educacional no ensino médio das escolas públicas estaduais na Paraíba” aprofundaremos as análises sobre a ação de Mendonça Filho e de outros atores privados na rede de política do ICE, contudo achamos oportuno destacar a relevância do mesmo no processo de mobilidade da política (Ball; Avelar, 2024), especialmente no que diz respeito às experiências acumuladas enquanto governador e vice-governador de Pernambuco, na gestão do PROCENTRO. Dessa forma, consideramos que Mendonça Filho se apresenta como um ator de destaque no processo

de mobilidade da política entre as arenas local (Pernambuco) e nacional (Brasil), tendo em vista que a experiência do PROCENTRO foi apresentada na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em uma audiência solicitada pelo então deputado federal Raul Henry (PMDB/PE), como “um projeto bem sucedido em educação em tempo integral” (Câmara dos Deputados, 2007). A audiência em questão também contou com a presença de Marcos Magalhães, à época presidente do Conselho Consultivo da Philips da América Latina e um dos investidores privados do PROCENTRO, e de Marilene Montarroyos, gerente do programa.

Salientamos que os Programas de Educação Integral da Paraíba e de Pernambuco, bem como os de outros estados, foram elaborados a partir do modelo “Escola da Escolha”, criado pelo ICE, e partem das experiências vivenciadas no PROCENTRO. Por isso, diante do nosso objeto de estudo, julgamos necessário também aprofundar as análises sobre o referido programa, algo que será apresentado no capítulo supracitado.

Retornando ao PNME, Jacomeli e Gonçalves (2017) afirmam que houve uma vinculação dos os repasses de recursos federais com a ampliação da carga horária em caráter de reforço escolar para as disciplinas de português e matemática. Essa é uma estratégia indutora de uma política curricular que dá ênfase em desempenho nas avaliações externas, algo que está presente no modelo da Escola da Escolha e também nos programas de educação integral influenciados pelo ICE.

Ribeiro e Ribeiro (2020) destacam que o Programa Novo Mais Educação (PNME) aumenta o tempo dos estudantes na escola, mas não garante a jornada de sete horas diárias prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Diante disso, o PNME, ao contrário do antigo Programa Mais Educação (PME), não pode ser classificado como uma política que induz à educação em tempo integral.

Por sua vez, no PNE 2014–2024 (Brasil, 2014), a educação em tempo integral (ETI) surgiu como uma meta específica que se desdobra em nove itens e que se destina a todos os níveis da educação básica. Parente (2017) argumenta que a elaboração de uma meta específica para a ETI representou uma janela importante para a política em questão, pois, por meio dela, diversas ações foram desenvolvidas pelos entes federados.

Ainda a respeito do PNE 2014–2024 (Brasil, 2014), Diniz Júnior (2021) avalia que o documento deu continuidade à compressão, presente no PNE 2001-2011 e no Programa Mais Educação, de que a política da educação em tempo integral não deve visar à universalidade, mas sim apresentar-se enquanto uma opção para a população, conforme pode ser observado o trecho a seguir: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta

por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

No documento “Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024 – Linha de Base” (Brasil, 2014), é possível identificar que a expansão do tempo exposição dos estudantes às atividades escolares, quer seja dentro da escola, quer seja em outros espaços, é uma solução para a melhoria da qualidade da educação ofertada aos estudantes da educação básica. Outro apontamento do documento em questão é o reconhecimento do PME com a principal estratégia adotada pelo governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino básico e também para reorganizar os currículos na perspectiva da educação integral (Brasil, 2014). No referido documento não existe uma definição sobre “educação integral”, contudo existe um entendimento de que a educação em tempo integral só será efetivada mediante:

Dessa forma, a educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. Mais do que a ampliação da jornada escolar diária, no entanto, a educação em tempo integral exige dos sistemas de ensino e das escolas um projeto pedagógico específico, que abarque a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para a sua implantação (Brasil, 2014, p. 98).

Diante do exposto, é possível compreender que a educação integral, constituída a partir da efetivação da educação em tempo integral, presente no documento dialoga com uma ampliação da natureza das atividades ofertadas pelas escolas e pelos seus agentes, algo que exige infraestrutura adequada e outros aspectos vinculados à sua efetivação. O acompanhamento pedagógico, no âmbito do programa, diz respeito às atividades vinculadas com os componentes curriculares vivenciados no turno escolar.

O PNE 2014–2024 (Brasil, 2014) apresenta um conjunto de nove estratégias para que a meta em questão seja atingida. Souza, Espírito Santo e Bernardo (2015) argumentam que a “Meta 6” depende do alcance de outras metas, especialmente daquelas que tratam da formação e valorização docente, da universalização do ensino e, principalmente, do financiamento da educação pública. Outro aspecto destacado pelos autores relativo à meta e às estratégias é a necessidade da construção de um regime de colaboração entre o governo federal, as unidades federativas e os municípios:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Coelho (2016) afirma que as estratégias definem que o lócus privilegiado para a oferta de educação em tempo integral é a escola pública e que o tempo de sete horas diárias distribuídas por todo ano letivo foi definido no PNE 2001–2021 (Brasil, 2021). A respeito da natureza das atividades desenvolvidas na ETI, Coelho (2016) esclarece que elas podem ser recreativas, lúdicas, esportivas e culturais, algo que aponta para o reconhecimento da necessidade de oferta de atividades diversificadas. Nesse mesmo sentido, Diniz Júnior (2021) argumenta que a organização do trabalho pedagógico do Programa Mais Educação, no qual existe o reconhecimento da importância da articulação de diferentes tipos de atividades, influenciou a

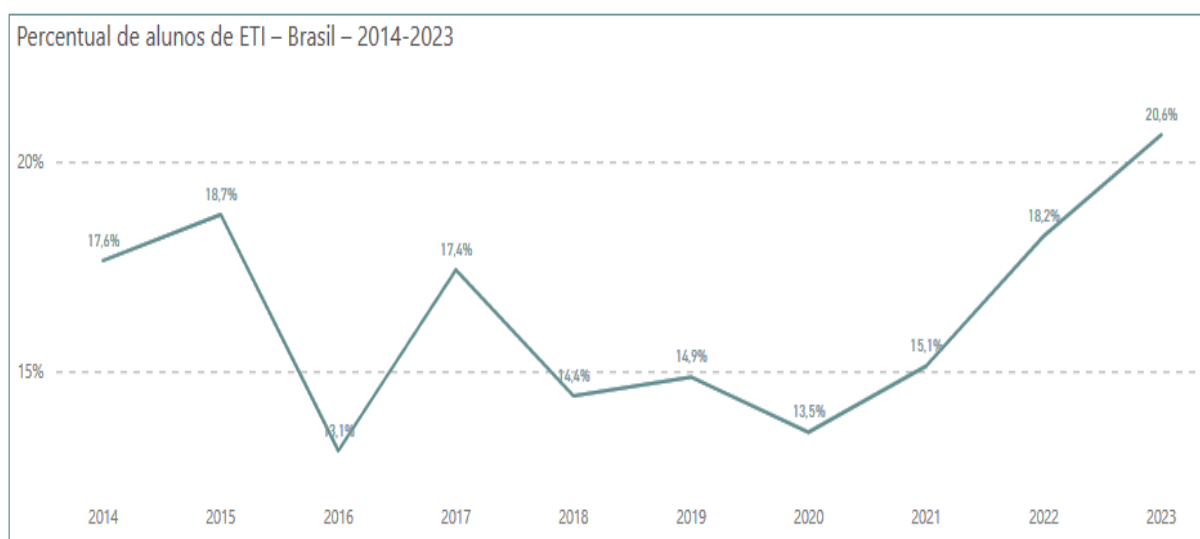
concepção de educação integral presente no PNE 2014, pois as estratégias 6.1 e 6.9 caminham nesse sentido.

A respeito do público ao qual se destina a política, é possível identificar que a prioridade ainda está centrada nas “comunidades pobres” e nas “crianças em situação de vulnerabilidade social”. Porém, como afirma Coelho (2016), os grupos como as comunidades indígenas e quilombolas e as pessoas com deficiência e transtornos globais também compõem o público da política. Assim, é possível afirmar que a política deve ser ofertada a todos os segmentos da sociedade. Contudo, conforme já foi apresentado nos parágrafos anteriores, ela se destina prioritariamente aos mais pobres. Salientamos, como fazem Guimarães, Cardoso e Souza (2024), que a oferta de educação em tempo integral para essas comunidades deve ser feita mediante consulta prévia e que as especificidades locais devem ser respeitadas.

O plano, como destaca Cavaliere (2014), também apresenta a necessidade de construção de estruturas físicas adequadas à ETI, além de tratar sobre a ampliação da jornada para os docentes. Diniz Júnior (2021) argumenta que a indicação de adequação infraestrutural das escolas, tendo em vista a ampliação da permanência, é um ponto que destoia daquilo que está presente no PME, pois não existe dotação orçamentária para reforma ou construção de novos espaços ou de unidades escolares.

Cavaliere (2014) também destaca a possibilidade, presente na estratégia 6.5, da existência de parcerias com entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical na oferta de atividades complementares ao horário convencional. Consideramos fundamental destacar que tais entidades sindicais são vinculadas ao Sistema S (SESI, SENAI, SESC e SENAC).

Gráfico 1 – Percentual de alunos de ETI no Brasil (2014–2023)



Fonte: Brasil (2023)

De acordo com os dados do INEP (2023), é possível afirmar que a Meta 6 não atingiu, apesar do intenso crescimento nos últimos quatro anos, o percentual pactuado de 25% de matrículas em educação em tempo integral. Dourado (2018) afirma que o golpe parlamentar que resultou no afastamento da presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff (PT) promoveu uma secundarização das metas do PNE. Outro aspecto que contribuiu negativamente para a ampliação do percentual de matrículas em tempo integral foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, de autoria do governo federal, que instituiu o “Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União”, popularmente conhecida como PEC do Teto. O estrangulamento dos recursos afetou não só a política de EITI, como também outras áreas.

Por sua vez, o Plano Estadual de Educação do Estado da Paraíba (PPE/PB) foi instituído pela Lei 10.488, de 23 de junho de 2015 e determinou 28 metas a serem cumpridas no decênio 2015-2025. O PEE foi organizado em cinco tópicos principais: Educação básica, Educação superior, Formação e valorização dos profissionais da educação, Gestão democrática da educação e Financiamento da educação.

A respeito da educação em tempo integral, em observância à meta do PNE, temos a Meta 5, que estabelece: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.” (Paraíba, 2015). Sobre as estratégias, o PEE apresenta as seguintes:

- 5.1. Instituir política pública de educação em tempo integral nos Sistemas de Ensino da Paraíba, considerando as diversidades locais, culturais e a necessidade de ampliação de infraestrutura das unidades escolares;
- 5.2. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 5.3. Implementar, em regime de colaboração com a União, programa de construção e reforma de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades com crianças/adolescentes/jovens em situação de vulnerabilidade social;
- 5.4. Estimular a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 5.5. Incentivar a oferta de atividades voltadas à ampliação de jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas, de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

5.6. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas e ciganas na oferta de educação em tempo integral, considerando-se as peculiaridades locais (Paraíba, 2015, p. 44).

A partir do excerto acima, afirmamos que o PEE/PB apresenta menos estratégias do que o PNE. Dentre as ausências, destacamos a exclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a 17 (dezessete) anos do público da Meta 5. A estratégia de implementar ações que visem otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, focando na ampliação da jornada escolar para atividades educacionais efetivas também foi retirada do PEE/PB. Por último, notamos a ausência da estratégia de ampliar e reestruturar as escolas públicas, incluindo a construção de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros espaços, além de promover a produção de material didático e a formação de profissionais para a educação em tempo integral. Entretanto, a estratégia 5.3 aborda a questão estrutural, porém sem apontamentos específicos.

A educação em tempo integral, no documento anexo ao PEE/PB, é avaliada como uma ferramenta de favorecimento ao acesso e à permanência dos estudantes, particularmente das camadas populares. Um dos principais entraves para a expansão de matrículas, com pelo menos sete horas de permanência diária nas escolas, é a necessidade de reestruturação das instalações físicas e a inadequação das propostas pedagógicas. No entanto, os programas Mais Educação e o Ensino Médio Inovador são apresentados como propostas pedagógicas de educação integral para a Paraíba.

Os dados do Censo 2023 divulgados pelo Inep indicam que a Paraíba apresenta taxa de 26,2% de matrículas com pelo menos sete horas diárias de permanência na escola, e que das 654 escolas que integram a rede pública, 304 ofertam educação em tempo integral. Dessa forma, apesar da expansão das matrículas e das escolas que ofertam educação em tempo integral, da mesma forma que a União, o estado da Paraíba não atingiu a meta estabelecida no PEE/PB.

5.2 O ensino médio e a política de EITI

Primeiro, é fundamental destacar que essa etapa teve diversos nomes no decorrer da história da educação no Brasil. Contudo, para facilitar a compreensão, iremos adotar o termo ensino médio para nos referir à etapa compreendida entre o começo do processo de escolarização e os cursos ofertados pelas universidades.

Pinto (2002) afirma que o ensino médio no Brasil teve origem no período colonial, com o modelo de seminário-escola implementado pelos jesuítas, concebido como um espaço

excludente. Essa etapa de ensino foi idealizada com o propósito de preparar as elites locais para o ingresso no ensino superior, evidenciando seu caráter propedêutico como uma de suas principais funções na sociedade. Nesse sentido, Pinto (2002) afirma que duas características irão acompanhar o ensino médio em sua trajetória do período colonial até a atualidade. A primeira é que o modelo de produção no qual o Brasil se inseriu excluía a maior parte da população da distribuição da riqueza e por isso esta etapa servia como um mecanismo de reprodução dos privilégios da elite agrária. A outra característica é seu caráter humanista, elaborado e efetivado pelos jesuítas, algo que foi criado a partir dos princípios criados por Tomás de Aquino.

Moehlecke (2012) revela que o caráter eminentemente propedêutico foi alterado a partir da Reforma Francisco Campos, durante a Era Vargas, quando o ensino médio profissionalizante passou a ser ofertado para os extratos menos favorecidos e o modelo propedêutico, agora dividido em ginásio e científico, foi ofertado para os extratos mais ricos. Entretanto, mesmo com essa mudança, os exames de admissão mantiveram-se. A equivalência entre os tipos de ensino médio, no sentido de certificação para ingresso ao nível superior, só foi oficializada em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases.

Com o golpe militar em 1964, tivemos um processo de alteração de todas as etapas da educação, destacando-se a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que alterou o ensino fundamental e médio, ampliou anos de escolaridade obrigatória e pôs fim à equivalência entre o propedêutico e o profissionalizante. Dentre as alterações, Romanelli (1984) destaca que a profissionalização compulsória para todos e todas que cursassem o ensino médio foi algo apresentado à sociedade como uma tentativa de qualificar a mão de obra para os desafios de um novo Brasil. No entanto, como nos mostra o autor, o esvaziamento dos conteúdos e o consequente processo despolitização dos estudantes da educação básica podem ser considerados como os verdadeiros objetivo do governo militar.

Inicialmente, com a aprovação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988), o ensino médio passou a ser obrigatório e gratuito, porém, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, aprovada em 13 de setembro de 1996, a redação original foi alterada passando a mencionar a universalização e a gratuidade, perdendo, dessa forma, o caráter de obrigatoriedade. Contudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabeleceu que o Estado é responsável pela progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio. Posteriormente, a compreensão de obrigatoriedade foi alterada com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Essa emenda alterou o artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo que a educação básica é obrigatória, gratuita e

compreendida dos 4 aos 17 anos de idade, o que inclui a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, o prazo para que a obrigatoriedade fosse implementada foi estabelecido para 2016, o que significa que desde a escolarização na faixa dos supracitados é obrigatória, contudo, não existindo obrigatoriedade de matrícula no ensino médio para pessoas além da faixa citada.

Sobre o contexto de aprovação da LDB, em concordância com Lopes e Lopez (2010), compreendemos que, sob a influência da globalização, o campo educacional tem sofrido intensas transformações nas últimas décadas. Uma dessas mudanças é a valorização da performatividade, algo que se manifesta na centralidade das avaliações externas e na redução do currículo a conteúdos padronizados. Na avaliação das autoras, essa visão limitada do currículo, associada à busca por resultados quantificáveis, tem gerado uma cultura competitiva, na qual escolas e alunos são constantemente comparados e hierarquizados por meio de *rankings*. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) indicam que parte significativa dessas mudanças tiveram sua origem em diagnósticos produzidos por organismo multilaterais e por empresas que compreendiam a educação, principalmente a etapa do ensino médio, como um caminho para a superação de problemas sociais e econômicos. Por isso, entendemos que as reformas vivenciadas no Brasil integram e se constituem a partir de um contexto global de políticas.

Nesse sentido, em alinhamento com esse contexto de mudanças, Krawczyk e Silva (2017) afirmam que o processo de expansão do ensino médio, impulsionado pela crescente matrícula de setores populares, gerou novas demandas e fomentou debates sobre o papel e os objetivos dessa etapa escolar. Particularmente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, desencadeou um processo de reformulação do ensino médio brasileiro. Bernardin e Silva (2014) afirmam que na metade da década de 90 e nos primeiros anos do século XXI, foram elaborados diversos documentos para a política educacional que, embora variem como sendo de caráter propositivo ou normativo, partilhavam o mesmo objetivo, que era mudar o ensino médio.

Dentre os documentos oficiais, que se relacionam com esse objetivo, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), desenvolvidos sob a orientação do MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE); além das duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a organização da educação profissional técnica de nível médio; as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), e outros documentos curriculares complementares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destacamos, em concordância com Ferretti (2016), que historicamente as reformas do ensino médio concentram-se nos aspectos da estrutura do ensino e do currículo. O financiamento e a formação de professores, por exemplo, aspectos que são fundamentais para efetivação de uma política no campo educacional, manifestam-se de forma pontual nas propostas. Por sua vez, Silva (2017) considera que o currículo é um elemento central destas reformas, pois ele é local no qual concentram-se as lutas pelos diferentes significados sobre o social e político.

Por sua vez, Silva e Scheibe (2017) defendem que nas últimas décadas houve um acirramento das disputas sobre os sentidos e as finalidades desta etapa e que, por meio delas, muitas adequações foram feitas à luz dos interesses do mercado. Bueno (2021) argumenta que um dos pontos centrais nas reformas curriculares mais recentes do ensino médio é a tipificação dessa etapa como uma das piores da educação básica.

Nesse sentido, julgamos necessário retomar o argumento inicial de que o exterior constitutivo (Laclau; Mouffe, 2015) das propostas para educação básica tem sua origem no diagnóstico da qualidade da oferta. No caso particular no ensino médio, as propostas de reforma partem do diagnóstico de que essa etapa está “desgastada”, que é “desinteressante”, que é “inadequada para o contexto do jovem no Brasil” e que por isso deve ser reformada. Com o objetivo de compreender os significados atribuídos à Educação Integral e em Tempo Integral (EITI) dados pelas reformas curriculares para o ensino médio, nos próximos parágrafos serão apresentados momentos, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que marcaram o processo de reformulação dessa etapa de ensino. Esses momentos relacionam-se à política de educação integral e em tempo integral, uma vez que há indícios de que a EITI é apresentada nos documentos como uma solução viável para os problemas diagnosticados no ensino médio. Com o intuito de facilitar a compreensão das reformas que o ensino médio vivenciou nos últimos anos, apresentamos o Quadro 2, baseado no trabalho de Bueno (2021), porém com o acréscimo do fluxo das mudanças mais recentes.

Quadro 2 – Percurso das reformas do ensino médio



Fonte: Adaptado de Bueno (2021).

A respeito da aprovação das DCNEM e DCNEP, Ciavatta e Ramos (2012) argumentam que os documentos integram um contexto, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no qual tivemos a introdução de orientações explícitas de como a ação educacional deveria ser pensada e conduzidas nas escolas. Para os autores, a “Era das Diretrizes” caracterizou-se por uma regulação curricular que articulou reformas internas com reformas internacionais. Lopes (2001) evidencia que dentre as principais influências presentes nas reformas curriculares, em um mundo globalizado, destaca-se a atuação das agências multilaterais. Essas instituições desempenharam um papel relevante tanto no financiamento das reformas quanto na disseminação de ideias, de diagnósticos e na apresentação de soluções para os desafios educacionais enfrentados pelos países periféricos. Contudo, assim como nos lembra a autora, reconhecer a influência dessas agências nas políticas educacionais do governo brasileiro não significa ignorar as diversas apropriações e traduções feitas em âmbitos nacional e local. Nesse processo de ampla circulação desses discursos, ocorre uma recontextualização híbrida, que ressignifica tais orientações de forma ambígua, ao mesmo tempo em que assegura sua propagação.

Integrando esse processo de recontextualização, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituição que integra o grupo do Banco Mundial, produziu um livro intitulado “*Improvement and expansion program for secondary education*”, no qual constam diagnósticos e soluções direcionadas para os países na América Latina.

Lopes (2008) afirma que no documento existe uma avaliação de que o ensino médio apresenta uma estrutura curricular dual, segmentada entre o acadêmico e o vocacional. Por isso, tal estrutura curricular é obsoleta e ineficaz, pois não consegue oferecer uma formação acadêmica sólida nem é capaz, também, de preparar para o mercado de trabalho. No sentido de superar esse problema, o documento elaborado pelo BID propõe a elaboração de um currículo nacional único que seja baseado em habilidades e competências.

As diretrizes e os parâmetros curriculares para o ensino médio e para educação profissional, elaborados sob a influência das ideias e propostas das agências multilaterais, também adotaram como fundamento as quatro necessidades de aprendizagem ou pilares da educação presentes no Relatório Jacques Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Diante dessas influências, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a concepção de educação que orientou a reformulação da estrutura curricular no Brasil se estruturou por meio da necessidade da formação de personalidades flexíveis que devem estar prontas para a adaptação para um contexto incerto e instável. Ainda sobre as bases conceituais presentes nas DCNEM, Silva e Scheibe (2017) afirmam que estavam ancoradas no trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e na organização curricular fundamentada nos eixos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Ferretti (2018) considera que a Medida Provisória de nº 746, que deu origem à Lei nº 13.415, constituiu-se numa etapa semifinal de um processo de alteração do ensino médio que teve seu início com as discussões do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que foi apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Em 15 março de 2012, através do Requerimento nº 4.337, de autoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT), foi criada a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI). A comissão tinha como objetivo “mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país” (Brasil, 2012).

A referida comissão foi composta por 56 deputadas/deputados (titulares/suplentes) dos partidos PT, PMDB, PSDB, PSOL, PSB, DEM, PR, PDT, PTB, PCdoB, PSD, sendo presidida pelo deputado Reginaldo Lopes (PT), com a vice-presidência de Fátima Bezerra (PT), Alex Canziani (PTB) e Dorinha Seabra (DEM), tendo como relator Wilson Filho (PMDB).

Entre os deputados que integram a comissão destacamos a presença do Sr. Raul Henry, deputado pelo estado de Pernambuco, sendo ele o responsável por apresentar requerimentos de audiência pública com a participação de atores ligados às fundações filantrópicas. Abaixo apresentamos a lista de requerimentos e os atores convidados.

Quadro 3 – Requerimentos apresentados pelo deputado Raul Henry na CEENSI

Nº do Requerimento/Data	Atores	Fundação/Instituição
Nº16 - 07/11/2012	João Batista Araújo e Oliveira	Instituto Alfa e Beto
	Cláudio de Moura Castro	EduQualis / BID (Banco Mundial)
	Simon Schwartzman	<i>American Institutes for Research</i>
	Marcos Magalhães	ICE
Nº 20 - 28/11/2012	Paula Louzano	Fundação Lemann

Fonte: Criado pelo autor.

Diante dos requerimentos apresentados na CEENSI (Quadro 3), como também diante da sua participação enquanto membro titular da Comissão de Educação entre os anos de 2007–2011 e 2019–2023, da Comissão Especial do Plano Nacional da Educação de 2011–2014 e da Comissão Especial da Jornada Integral no Ensino Médio em 2014, é possível considerá-lo um ator relevante no processo de mobilidade da política (Ball; Avelar, 2024) de educação integral e em tempo integral. O referido político também foi secretário de educação em Pernambuco entre os anos de 2001 e 2002, durante o governo de Jarbas Vasconcelos (MDB). Os primeiros diálogos entre Marcos Magalhães, presidente do ICE, e o governo do estado de Pernambuco ocorreram durante o período em questão. Avelar e Ball (2019), ao analisar a relação entre o Governo Federal Brasileiro e uma coalizão de defesa dos padrões nacionais de aprendizagem, denominada Mobilização pelos Padrões Nacionais de Aprendizagem, identificam Raul Henry como um dos atores que integram essa rede. Diante desses elementos, julgamos necessário no capítulo “O Instituto de Corresponsabilidade Educacional e a política de educação em tempo integral” analisar com maior profundidade a participação de Raul Henry na rede de influências e fluxos da Política de Educação Integral da Paraíba (Rodrigues; Honorato, 2020).

Durante os dezessete meses em que a CEENSI funcionou, foram celebradas audiências públicas, seminários nacionais e estaduais que contaram com a participação de representantes dos diferentes órgãos do Poder Executivo Federal, associações estudantis, entidades sindicais, setor privado, além de Secretários Estaduais de Educação, gestores dos sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas no campo educacional. O relatório de autoria do deputado Wilson Filho, atualmente secretário de educação do estado da Paraíba, apresenta uma síntese do diagnóstico sobre o ensino médio e um conjunto de soluções que foram organizadas no Projeto de Lei de nº 6.840/2013. A respeito do diagnóstico apresentamos o excerto abaixo:

A partir da constatação, inclusive por meio dos **resultados de avaliações nacionais e internacionais** das quais participam os alunos brasileiros, de que o **atual modelo de ensino médio está desgastado**, com **altos índices de evasão e distorção idade/série** e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, **não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino [...]** (Brasil, 2013, p. 85, grifos nossos).

O presente relatório destaca problemas relevantes e, em certo sentido, quantificáveis, tendo em vista que os índices de evasão, a distorção idade/série e o resultado das avaliações são traduzidos em números e produzem ranqueamentos entre países, estados e unidades escolares. Contudo, o “desgaste” do ensino médio apresenta-se como um diagnóstico confuso e de difícil definição. A prática do ranqueamento se desenvolve por meio das reformas educacionais orientadas por uma lógica gerencialista e de performatividade, que ganha força a partir da década de 1990 com o avanço do neoliberalismo e da atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. Esses organismos passaram a defender a produção de dados padronizados e comparáveis como forma de avaliar a eficiência dos sistemas educacionais, promovendo uma cultura *accountability*. No Brasil, essa cultura se expressa, na criação e consolidação de sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB, o IDEB e o ENEM.

Em concordância com Bueno (2021), compreendemos que o diagnóstico apresentado se alinha a uma avaliação mais ampla sobre o questionamento das capacidades do Estado em ofertar educação de qualidade. Os dados extraídos desses sistemas de avaliação são apresentados enquanto argumentos para legitimar a inserção de novos atores no campo político educacional.

Por isso, com intuito de compreender de que tipo de desgaste estamos falando, é necessário apresentar quais foram as soluções apresentadas no relatório produzido pela CEENSI. Compreendemos que a relação entre o diagnóstico e a solução apresentada possa indicar de que tipo de desgaste o ensino médio é vítima. O relatório, produzido pelo deputado Wilson Filho (MDB/PB) e aprovado pelos membros da comissão apresenta as seguintes soluções:

A necessidade de **readequação curricular** no ensino médio, de forma a torná-lo **atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola**, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do **ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado**, com **excesso de conteúdos, formal, padronizado**, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades 8 formativas do ensino médio, de **modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje**, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013, p. 7).

Estabelecer que o **ensino médio seja ministrado em tempo integral**, com o mínimo de sete horas diárias de trabalho escolar, conforme estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

Criação de programa de valorização dos professores do ensino médio, por meio de ampliação do acesso à formação, concessão de bolsas de estudo e outras ações de apoio, de **forma a assegurar professores com dedicação exclusiva no ensino médio em tempo integral**;

Construção de novas escolas para ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral;

Revisão dos conteúdos curriculares dos cursos de pedagogia e licenciaturas, de forma que **sejam desenvolvidas e priorizadas as habilidades específicas para o exercício da profissão docente**, bem como a formação por áreas do conhecimento previstas nos currículos do ensino médio. **A carência e baixa qualidade da formação dos professores do ensino médio** foi um ponto bastante debatido nesta Comissão (Brasil, 2013, p. 95).

A readequação curricular, centrada em uma base comum nacional, é uma discussão antiga, como aponta Macedo (2014). No entanto, no decorrer da década de 1990, tivemos um contexto de definições de políticas no campo educacional organizadas a partir de intervenções focadas em reformas curriculares, em mecanismo de avaliação e na formação de professores. Macedo (2014) também argumenta que essas definições, apesar de possuírem características específicas em cada país, são orientadas por propostas elaboradas pelo Banco Mundial. Nesse mesmo sentido, outros atores privados, tais como Roberto Marinho e Victor Civita e grupos educacionais como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o Todos pela Educação, além de empresas como a Natura, a Gerdau e a Volkswagen trabalharam no sentido de intervir nas definições da política educacional, particularmente na política curricular. Noma e Lima (2010) defendem que as reformas educacionais vivenciadas no Brasil durante a década de 1990 brasileira, estavam alinhadas às políticas neoliberais, priorizaram a educação básica e adotaram medidas de gestão, com viés de mercado, com intuito de modernizar o ensino.

Macedo (2014) também considera que a “qualidade da educação” é um ponto nodal no campo discursivo da política educacional. A suposta incapacidade do Estado de ofertar educação de qualidade, algo apresentado à sociedade pela fantasia de crises do sistema educacional, é produzida pelos diagnósticos elaborados por diferentes grupos políticos. As considerações de Macedo (2014), centradas nas articulações discursivas vinculadas à Base Nacional Comum Curricular, servem-nos de exemplo e orientação para compreendermos que o mesmo exterior constitutivo de crise da educação/incapacidade do Estado também está

presente nas discussões sobre a política de educação integral e em tempo integral. No nosso caso, é possível compreender que o diagnóstico da incapacidade do Estado adquire um sentido equivalente no termo “ensino médio desgastado”. A readequação curricular e o ensino em tempo integral surgem como soluções para garantir que a “qualidade da educação” seja atingida.

Ferretti (2018), ao analisar as proposições sobre a educação em tempo integral, evidencia o caráter excludente da proposta, pois uma parte significativa dos adolescentes que frequentam a escola pública trabalha para complementar a renda da família ou para suprir as próprias necessidades. O reforço desse argumento está na proibição de matrícula, no turno noturno, para os estudantes menores de dezoito anos. Conforme consta no excerto abaixo:

É importante frisar que o ensino noturno deve deixar de ser uma regra e ser exceção, ou seja, que apenas aqueles alunos que realmente tenham impedimentos que os impossibilitem de cursar o ensino médio diurno sejam matriculados no noturno. Assim, serão aceitos no ensino médio somente aqueles alunos maiores de dezoito anos, fazendo com que todos os alunos na idade adequada frequentem o ensino regular (Brasil, 2013, p. 10).

Nesse sentido, como aponta Ferretti (2016), o ensino médio de qualidade seria ofertado em tempo integral para aqueles que não precisam trabalhar e, para aqueles que o trabalho é uma necessidade, o ensino médio só seria possível em tempo regular no período noturno após completarem dezoito anos. A respeito da qualidade, Ferretti (2016) também argumenta que a simples ampliação do tempo de permanência não implica melhoria do que será ofertado, algo que, nas palavras do autor, reforça a confusão entre os termos educação integral e em tempo integral. Dentre os poucos pontos positivos da proposta, Ferretti (2016) aponta para o estabelecimento da dedicação exclusiva dos professores a uma única escola em tempo integral e para o programa de financiamento e requalificação das escolas que ofertam turno integral. Contudo, ressaltamos que não existe referência direta ao aumento da remuneração dos professores que estariam submetidos a essa nova jornada de dedicação exclusiva.

Através das restrições de acesso à matrícula em tempo integral para os estudantes do ensino médio, evidenciadas por Ferretti (2016), é possível identificar que o público-alvo da proposta deixa ser as parcelas mais vulneráveis da sociedade como constam no PNE 2001/2011, PNE 2014/2024 e no PME e torna-se aqueles estudantes que não precisam trabalhar.

Em meio às audiências convocadas pelos membros da CEENSI, temos as discussões sobre o modelo bem sucedido de educação integral e em tempo integral. No bojo dessas discussões, temos a experiência vivenciada em Pernambuco. Bueno (2021) afirma que o modelo pernambucano para educação em tempo integral para ensino médio elaborado pelo ICE foi

mentionado em seis das doze reuniões e audiências públicas da Comissão Mista que discutiu a MP nº 746/2016. As citações ocorreram nas seguintes ocasiões: na 2ª reunião, por Danilo Cabral (PSB-PE); na 6ª audiência pública, por Danilo Cabral (PSB-PE) e pela Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO); na 7ª audiência pública, por Frederico Amâncio e Reginaldo Lopes (PT-MG); na 9ª audiência pública, por Maria Helena Guimarães de Castro (MEC); na 11ª audiência pública, por José Mendonça Filho (MEC), Professora Dorinha Seabra Rezende e Thiago Peixoto (PSD-GO); e na 12ª audiência pública, novamente por Danilo Cabral (PSB-PE). Na avaliação da autora, o modelo de ensino médio centrado na proposta de ampliação da jornada escolar e elaborado pelo ICE apresenta-se como uma referência para a reformulação do ensino médio por ser um caso de sucesso em termos de parceria público-privado, por ser uma política de tempo integral e pelos mecanismos de *accountability* na gestão educacional.

Diante das críticas, em partes organizadas pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e por outros atores, o Projeto de Lei de nº 6.840/2013 foi reformulado e um texto substitutivo foi apresentado em seu lugar. A proposta de obrigatoriedade do ensino em tempo integral foi abandonada, contudo a oferta progressiva, de acordo com os critérios de cada rede de ensino, foi colocada em seu lugar. Apesar dessa e de outras alterações, Ferretti (2016) considera que a ampliação da jornada diária nas escolas e o sentido de educação integral submetida à preparação para o ingresso nos cursos superiores e às demandas do mercado de trabalho continuaram presentes no projeto de Lei de nº 6.840/2013.

Krawczyk e Silva e (2017) argumentam que o rito do *impeachment* impetrado contra a presidenta Dilma Rousseff (PT) interditou as discussões sobre a reforma do ensino médio e, por isso, o Projeto de Lei de nº 6.840 não foi aprovado. Contudo, com ascensão de Michel Temer (MDB) à presidência da república, a reforma entrou novamente na pauta do legislativo. Porém, em 2016, como apontam Krawczyk e Ferretti (2017), as propostas “esquecidas” por conta do trâmite do *impeachment*, retornaram na forma de medida provisória.

A Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016), de autoria de Mendonça Filho (União Brasil), na época ministro da educação, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A reforma do ensino médio ou Novo Ensino Médio (NEM), aprovada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, foi uma das primeiras ações do governo Temer em 2017. A tramitação rápida no Senado, em caráter de urgência, culminou na sanção da Lei nº 13.415, em fevereiro do mesmo ano.

Bueno (2021) considera que a Medida Provisória 746/2016 representou um aprofundamento em relação ao Projeto de Lei nº 6.840/2013, pois instituiu a jornada escolar em tempo integral com a previsão de repasse de recursos às escolas, dividiu o currículo por áreas do conhecimento e integrou as opções formativas, estruturadas a partir dos itinerários formativos, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na exposição de motivos, texto que integra a Medida Provisória em questão, também escrito por Mendonça Filho, é possível identificar o aprofundamento apresentada pela autora a partir da relação entre os diagnósticos e as soluções propostas pela CEENSI.

Atualmente o ensino médio possui um **currículo extenso, superficial e fragmentado**, que **não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco** com as demandas do século XXI.[...]

Nos resultados do SAEB, **o ensino médio apresentou resultados ínfimos**. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%. Isso é reflexo de **um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências**, pois são **forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho**, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef** (Brasil, 2016, grifo nosso)

Pela primeira vez, nos documentos que compõem o texto legislativo, encontra-se uma referência às recomendações do Banco Mundial para o ensino médio. Contudo, o texto em questão não cita quais seriam as recomendações apresentadas. Silva (2018) argumenta que o Banco Mundial em parceria com outras instituições financeiras, particularmente o Itaú Unibanco *Holding* S.A, construíram e divulgaram uma concepção própria de EITI. O autor também evidencia que o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) foi o responsável por articular uma fundamentação teórica sobre a política em questão seguindo os interesses das instituições financeiras.

Destacamos que o banco Itaú BBA, em parceria com Secretaria de Estado da Educação, é responsável por adequar o modelo criado pelo ICE, que originalmente foi pensado apenas para ensino médio propedêutico, para a educação profissional na Paraíba. No Programa de

Educação Integral da Paraíba, as escolas cidadãs integrais (ECI) certificam os concluintes com o ensino médio; por sua vez, as escolas cidadãs integrais técnicas ofertam curso técnico integrado ao ensino médio (ECIT). Na Paraíba, as escolas cidadãs foram concebidas antes do Programa de Educação Integral e, por isso, em 2016 surgiram oito escolas, sendo cinco ECIs e três ECITs (Paraíba, 2018). Originalmente, o modelo, direcionado para educação profissional em nível médio, contava com a mesma estrutura curricular das ECIs, porém contava apenas com o acréscimo das disciplinas específicas para o curso técnico. Diante desse cenário, na avaliação da SEE/PB:

Faltavam ações que mantivessem a **escola sintonizada com desafios comunitários e empresariais** relacionados às atividades do mundo do trabalho, além de garantir um foco na parte diversificada capaz de promover o protagonismo profissional e social do estudante (Paraíba, 2018, p. 10).

Salientamos que os diagnósticos apresentados por Mendonça Filho, autor da MP do novo ensino médio, e por Aléssio Trindade, secretário de Educação da Paraíba durante a criação do PEI, partem do mesmo local, a inadequação do currículo em relação às demandas dos setores empresariais. Por isso, em articulação com o Itaú BBA, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura, foi elaborado um livro intitulado “Articulação Curricular e Projetos Empreendedores: uma Prática Inovadora na Rede Pública Estadual da Paraíba” que apresentou uma nova arquitetura curricular para as ECITs, articulando a preparação básica para o trabalho e a parte diversificada do currículo. Destacamos que outras empresas, tais como a Usina Monte Alegre, a Usina Japungu, a Coteminas, o Jornal A União, a Alpargatas, a Penalty e a Florence também contribuíram com a elaboração da adequação do modelo para as escolas técnicas. O livro será objeto de análise em capítulos posteriores. Por enquanto, destacamos a relevância do Itaú BBA nessa empreitada de readequação curricular para escolas integrais técnicas na Paraíba.

Nesse sentido, também compreendemos que além da atuação como financiador, o banco Itaú também atua avaliando, elaborando e propondo política. Algo que pode ser evidenciado em publicações como “O modelo de escola *charter*: a experiência de Pernambuco” e “Avaliação Econômica Programa Mais Educação Ministério da Educação”, ambas financiadas e publicadas pela referida instituição. Assim, compreendemos que as relações entre o Banco Mundial, o CENPEC, o Itaú BBA e o ICE são um ponto de interesse do nosso trabalho e por isso iremos analisá-las com maior atenção no capítulo sobre a atuação do ICE no Programa de Educação Integral da Paraíba, por ora continuaremos a apresentar e analisar influência do Banco Mundial no campo educacional.

Altmann (2002) nos recorda que a influência do Banco Mundial na política macroeconômica brasileira irradia-se também para o campo educacional. Destacamos que as ações do BM, principalmente nas economias periféricas, ocorrem a partir do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Ele é uma das cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial, cuja sua principal função é fornecer financiamento e assistência técnica para apoiar o desenvolvimento econômico e social em países de renda média e baixa (Banco Mundial, 2024). Salientamos que, apesar de se apresentar como uma assistência técnica, o BIRD atua a partir da concessão de empréstimos com rigidez de regras e de precondições políticas e financeiras, como afirma Altmann (2002).

Fonseca (1998) argumenta que inicialmente cabia ao FMI a definição de políticas e normas para o desenvolvimento dos países membros que contraíam empréstimos, restando ao BIRD/BM atuar como agência de financiamento e consultoria para projetos específicos. Entretanto, apesar da existência formal dessa divisão, o BIRD, no decorrer da década de 1990, foi aos poucos assumindo o papel de coordenador do processo de desenvolvimento global, como afirma a autora. Por meio desta função, o BIRD foi produzindo diversos documentos, muitos de cunho teórico-conceitual, sobre temas diversos tais como progresso, desenvolvimento sustentável, autonomia e pobreza. Os temas e seus respectivos conceitos foram incorporados nos discursos que fundamentam o processo de financiamento realizado pelo banco

Fonseca (1998) também afirma que para fundamentar a nova maneira de cooperação, o Banco realizava pesquisas nos países que viriam a receber os recursos e os projetos que lhe proporcionavam dados sobre os setores que seriam atendidos. Para a autora, esses estudos desempenham um papel importante na definição e no planejamento das ações. De forma complementar e de maneira articulada às pesquisas, o Banco Mundial, formulou diretrizes políticas para os setores no quais os empréstimos seriam utilizados.

Krawczyk e Ferretti (2017) compreendem que a “palavra da ordem” na Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016) foi a flexibilização. Para os autores, a flexibilização em questão está inserida em contexto mais amplo no qual a frágil estrutura estatal de bem estar social estava sendo atacada. O termo flexibilização é apresentado à sociedade por meio da incorporação de outros sentidos, dialogando, dessa forma, com a fantasia da autonomia, da livre escolha, da inovação e da criatividade. Todavia, os autores também nos recordam que a flexibilização está associada à desregulamentação, à precarização, à desigualdade social e à redução de direitos. A medida provisória em questão flexibilizou o tempo escolar, os currículos, a profissão docente e a oferta da educação. Bueno (2021) evidencia que a

flexibilização, associada à ampliação da jornada escolar, é apresentada como uma estratégia para minimizar problemas como evasão, reprovação e baixo desempenho nas avaliações externas.

A flexibilização curricular para o NEM surge também como uma resposta ao diagnóstico, presente tanto na Lei nº 6.840/2013, como na Lei nº 13.415/2017, de que o currículo do ensino médio é “ultrapassado”, “rígido”, “extenso”, “superficial”, “não estão alinhados ao mundo do trabalho”. A resposta, orientada na perspectiva de readequação curricular com base na flexibilização, manifesta-se na Formação Geral Básica (FGB) e na Parte Diversificada (PD).

Krawczyk e Ferretti (2017) indicam que a FGB, pelo texto da lei, possui um teto de 1.800 horas para os três anos do ensino médio, mas que não foi determinado um limite mínimo para os componentes que integram essa parte do currículo. Com exceção de Português, Matemática e Inglês, componentes de oferta obrigatória, fica a critério dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino escolher quais os componentes estarão presentes no currículo do ensino médio. A lei inclui, para a BNCC do ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, porém não determina que sejam ofertados enquanto componente curricular todos os três anos do ensino médio.

A organização do currículo do novo ensino médio prevê a combinação da FGB com itinerários formativos específicos definidos pelos sistemas de ensino, que integram a Parte Diversificada. Esses itinerários, escolhidos pelos sistemas de ensino, devem ser direcionados às áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional, ficando a critério das redes de ensino decidir qual itinerário será ofertado e, diante dessa oferta, os estudantes escolhem qual irão cursar.

O processo de readequação curricular com ênfase na escolha dos itinerários formativos pelos estudantes é apresentado como uma solução para os problemas do ensino médio. De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), o interesse dos estudantes pela escola está relacionado com o diálogo entre a escolha de quais itinerários formativos foram apresentados como possibilidade de escolha por parte aos estudantes, algo apontado como uma saída para a suposta falta de interesse. Nesse sentido, Lopes, Craveiro e Cunha (2024) argumentam que uma das enunciações discursivas que orientam as políticas curriculares do NEM é a preparação dos estudantes para o futuro, o preparo em questão está relacionado à construção do projeto de vida.

Rodrigues, Costa e Rodrigues (2024) argumentam que a temática do projeto de vida tem suas origens no campo da psicologia e que não existe um consenso entre os pesquisadores

sobre sua definição. Contudo, as autoras apresentam o psicólogo e pesquisador William Damon como um dos responsáveis, na contemporaneidade, por dar contornos mais nítidos à temática. O trabalho de Damon (2009 *apud* Rodrigues; Costa; Rodrigues, 2024) é voltado à necessidade das juventudes inseridas em condição de vulnerabilidade social de compreender os diferentes contextos e formas de se viver a vida. Para o autor, o projeto de vida deve ser algo amplo que parte inicialmente de uma questão interna, algo voltado para o campo da psicologia e só desta forma seria possível discutir os sentidos que podemos dar às nossas vidas.

Para o campo das políticas curriculares no Brasil, o projeto de vida apresentou divergências sobre a compreensão supracitada. Rodrigues, Costa e Rodrigues (2024) indicam que o tema se insere nesse campo por meio Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente através da Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018) e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b).

Silva, Lima e Cruz (2021) destacam que a proposta pedagógica do ICE, denominada escola da escolha, anuncia como centralidade do modelo o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Além de um componente curricular com carga horária específica nos três no ensino médio, projeto de vida também é apresentado pelo ICE enquanto um princípio educativo, conforme afirmam Calabria, Chagas e Rodrigues (2025).

Rodrigues, Costa e Rodrigues (2024) destacam que a primeira manifestação do projeto de vida, elaborado pelo ICE, foi no Programa de Educação Integral em São Paulo, em 2012. Porém sua nacionalização se deu a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Esse processo contou com a ativa participação de Mendonça Filho e de Raul Henry, pois, conforme já citamos em outros parágrafos, ambos são políticos pernambucanos que participaram das primeiras experiências do ICE com a oferta da educação em tempo integral para o ensino médio. Silva, Lima e Cruz (2021) afirmam que a atuação de Mendonça Filho como redator do MP nº746 foi fundamental para adoção do modelo criado pelo ICE como referência para o novo ensino médio.

Bueno (2021) argumenta que o modelo pernambucano de educação integral foi o responsável pela formação do Programa Educação Integral em São Paulo (PEI/SP), sendo essa a primeira manifestação da proposta fora do estado de Pernambuco. O PEI/SP estabeleceu uma jornada integral com currículo integralizado de matriz flexível e com parte diversificada, tudo isso organizado por meio do alinhamento à realidade do jovem pelo Projeto de Vida.

Caetano (2018) destaca que, na educação em tempo integral, tem sido observada a participação ativa de instituições como a Fundação Itaú Cultural, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Essas entidades, por meio de consultorias e apoio

técnico, colaboram para a implementação de modelos que integram o conteúdo das políticas educacionais. As relações mais diretas com a reforma do ensino médio são visíveis nas parcerias entre os estados e o setor privado, que definem projetos relacionados ao currículo escolar, como os voltados para competências socioemocionais no ensino médio em tempo integral, desenvolvidos por instituições como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Itaú BBA.

Em agosto de 2024, a nova legislação que reforma o ensino médio, conhecida como Lei 14.945/2024, foi sancionada pelo presidente Lula. A reforma manteve alguns pontos do modelo anterior, porém foram estabelecidas algumas alterações. Dentre elas, destacamos o veto presidencial às modificações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que inicialmente incluíram questões sobre os itinerários formativos. Salientamos que o veto referente ao Enem retornará ao Congresso, que pode mantê-lo ou derrubá-lo.

A reforma será efetivada a partir de 2025 e traz mudanças significativas na estrutura dos itinerários formativos e na carga horária do ensino médio. A formação geral básica (FGB) voltará a ter 2.400 horas ao longo de três anos, com outras 600 horas dedicadas aos itinerários formativos. As escolas agora, para a oferta dos itinerários, devem seguir as diretrizes nacionais para ensino médio, que estão em fase de elaboração, o que inicialmente foi apresentado como estratégia de redução das desigualdades em termos de oferta dessa modalidade.

Ainda sobre as alterações para o ensino médio destacamos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), insere-se no processo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras sob a racionalidade neoliberal, orientada por dispositivos de governança em rede e marcada pela crescente influência de organismos internacionais e atores privados na formulação de diretrizes para a educação básica. Ao reafirmar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular e estruturar o currículo em torno da formação geral básica e dos itinerários formativos, a resolução contribui para a consolidação de uma lógica performativa centrada em competências e habilidades, vinculadas às exigências do mercado.

No interior desse discurso, operam significantes vazios como "protagonismo juvenil", "formação integral" e "projeto de vida", que funcionam como pontos nodais de articulações discursivas promovidas por fundações empresariais e instâncias multilaterais como o Banco Mundial.

Diante do que foi discutido no decorrer do presente capítulo compreendemos que os sentidos atribuídos à educação integral e à educação em tempo integral são múltiplos, históricos e contingentes e por isso atravessados por diversos interesses. Ao longo do capítulo, apresentamos um debate sobre a educação integral que não se limita à ampliação da jornada

escolar, mas está vinculada a concepções de formação humana ampla, que variam conforme os contextos políticos e os projetos de sociedade em disputa.

Desde as primeiras formulações no Brasil, com influências conservadoras, socialistas e liberais, até as experiências mais recentes vinculadas à atuação de organismos internacionais e de atores privados, a política de educação integral tem sido influenciada por diferentes interesses. A análise das políticas públicas, das legislações e dos programas como o PME e o PNME permitiu identificar alternâncias e permanências nos discursos e práticas institucionais, bem como a progressiva consolidação de uma cultura avaliativa e gerencial que impacta diretamente os sentidos e finalidades atribuídas à educação em tempo integral.

6 O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo analisa a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com foco em sua influência na política de Educação Integral e em Tempo Integral (EITI) no estado de Pernambuco. O recorte geográfico é justificado pelo fato de Pernambuco ser o território de origem dessa iniciativa. O Modelo Pernambucano de EITI (Bueno, 2021) teve início com o PROCENTRO (Fig. 3), posteriormente transformado no Programa de Educação Integral (PEI), ambos implantados em Pernambuco antes de serem transplantados para outros estados.

Figura 3 – Logo do PROCENTRO



Fonte: ICE (2024).

Silva e Silva (2014) identificaram que, desde sua concepção, o modelo de educação integral do ICE apresenta características gerencialistas, com ênfase em estratégias de bonificação por desempenho. As autoras argumentam ainda que a política de *accountability*, presente no modelo, é inspirada nas experiências dos Estados Unidos durante a década de 1990, marcadas pela influência dos reformadores empresariais. Em ambos os contextos, professores e escolas são responsabilizados pelos resultados das avaliações em larga escala, seja no sucesso ou no fracasso.

Por sua vez, Dias e Guedes (2010) argumentam que o PROCENTRO é uma experiência pioneira de escolas *charter* no Brasil, da qual o ICE é um desdobramento. Criado para captar recursos empresariais para abrir e reformar escolas, o ICE complementava o PROCENTRO, que, sediado na secretaria de educação, supervisionava e assessorava as escolas do modelo. Embora tenha sofrido alterações em 2008, o modelo também foi replicado em outros estados antes de ser modificado (Dias; Guedes, 2010).

Iniciaremos apresentando o ICE e sua história, seus parceiros e seu processo de expansão para outros estados no Brasil. A identificação e caracterização do ICE deu-se a partir da análise do *website* oficial, dos Cadernos de Formação, de entrevistas do seu corpo de executivos disponíveis na internet e da produção científica sobre o referido instituto. Nosso *corpus* documental também é composto pelos livros “O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco” de Dias e Guedes (2010) e “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio, Pernambuco Cria, Experimenta, Aprova” de Magalhães (2008). O primeiro é financiado pelo banco Itaú e investiga as origens do modelo criado pelo ICE; o segundo é um relato escrito por Marcos Magalhães, atual presidente do ICE, sobre as experiências do ICE na gestão do Ginásio Pernambucano e na criação do PROCENTRO. Ambos os livros tratam sobre como foi a primeira experiência do ICE na elaboração e gestão de um projeto de educação em tempo integral para escolas públicas.

Compreendemos que o Programa de Educação Integral da Paraíba tem sua origem nesses eventos. Argumentamos nesse sentido porque o modelo criado pelo ICE, em Pernambuco, foi transplantado para diversos estados, incluindo a Paraíba. Assim, as bases teóricas, as justificativas, os métodos e a própria história da política de educação em tempo integral emergem como elementos de análise para compreender como se estrutura a atuação do ICE na Paraíba.

Esse momento na constituição discursiva da política de educação integral e em tempo integral associa-se ao contexto de influência (Bowe; Ball; Gold, 1992). É nesse contexto que se encontram os atores políticos, sejam nacionais e/ou internacionais, que influenciaram a constituição dessa política. Entre esses atores, destacam-se as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo (Mainardes, 2006), bem como organizações multilaterais, como o FMI, o BM e a OCDE. O contexto de influência refere-se à conjuntura em que os discursos políticos são construídos, sendo geralmente o ponto de partida para a formulação de políticas públicas.

No entanto, considerando que o Ciclo de Políticas pode ser entendido como um modelo heurístico do processo de formulação e implantação de políticas, e que os contextos não são estáticos nem hierárquicos, mas flexíveis e dinâmicos, salientamos, em consonância com Ball e Mainardes (2011), que eles não constituem etapas lineares ou sequenciais, mas estão intimamente interligados e inter-relacionados.

Nesse sentido, e com a ressalva de que a interconexão entre os contextos não é algo explícito e direto, especialmente ao analisarmos o contexto de influência e a incidência de atores, como os organismos multilaterais, julgamos necessário investigar quais princípios, conceitos, valores e propostas estão presentes no modelo apresentado pelo ICE e sua relação com a política de educação integral e em tempo integral proposta pelo Banco Mundial. Para isso, é fundamental analisar a proposta inicial do modelo concebido pelo ICE e, em seguida, estabelecer as relações com a política global em movimento.

6.1 O acaso, o caso e a causa

Tudo começou com a constatação incidental da degradação física de um ícone da educação nordestina – O Ginásio Pernambucano – (o acaso). Em seguida, com a mobilização da iniciativa privada para restaurá-lo (o caso) e, posteriormente, com o desdobramento desta iniciativa criando, a partir do GP, uma rede de escolas de Ensino Médio públicas, porém, não necessariamente estatais, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar do jovem, preparando-o para a vida (a causa) (Magalhães, 2008, p. 10).

Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) evidenciam que o ICE, fundação filantrópica parceira da Secretaria de Estado da Educação (SEE/PB) no processo de implantação das ECI, ECITs e ECIS, foi criado e é presidido por Marcos Magalhães, ex-diretor executivo da Philips. Em seu *website*, o instituto diz-se “[...] uma entidade sem fins econômicos [...] criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (ICE, 2015). O empresário Marcos Magalhães foi estudante do Ginásio Pernambucano (GP) durante a década de 1960 e em 2000. Após longo período de afastamento do GP, o empresário, a partir da Associação de Amigos do Ginásio Pernambucano, dá início a um relacionamento entre o setor privado e público para, primeiramente, restaurar o edifício, na rua da Aurora, na qual o GP está localizado. Entretanto, no *website* do ICE, destaca que “O mais complexo é resgatar o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano, durante décadas” (ICE, 2015). Gostaríamos de evidenciar dois elementos que estão presentes na apresentação do instituto e que dialogam com o nosso objeto de estudo. O termo “decadente” e “padrão excelência” indicam um diagnóstico sobre o GP e, em certo sentido, sobre o Estado, e por isso iremos analisá-los a partir da história do GP.

O diagnóstico neoliberal a respeito da hipertrofia do Estado (Leher, 2003), bem como sobre sua ineficiência (Ball; Youdell, 2007; Peroni; Lima, 2020) é algo presente na apresentação do ICE. O termo “decadente”, utilizado por Marcos Magalhães para qualificar as condições do GP, sintetiza o diagnóstico neoliberal utilizado para desqualificar a responsabilidade e a capacidade do Estado em garantir o direito à educação. Para compreender a “decadência” à qual o empresário está se referindo, é necessário analisar a história do GP e, a partir dela, compreender quais são as consequências da solução apresentada pelos mesmos atores que realizam o diagnóstico.

Por meio da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), o termo “decadente” pode ser compreendido também como um ponto nodal, articulador de uma cadeia de significantes como “ineficiência”, “abandono” e “fracasso”. Essa articulação discursiva contribui para a construção de uma imagem de Estado falido, deslocando o debate sobre financiamento público e desresponsabilizando o poder público em favor da intervenção empresarial.

Como afirma Mendonça (2014), os discursos políticos operam na produção de sentidos que estabilizam, mesmo de forma contingente, identidades, práticas e valores. Nesse caso, o discurso do ICE constrói uma narrativa de “falência do Estado” que se torna hegemônica ao associar a deterioração da infraestrutura escolar à ineficiência pública, legitimando assim a presença de atores privados e suas respectivas práticas como a solução para a “salvação” da decadência da escola pública.

Leite (2009) destaca que o Ginásio Pernambucano é uma instituição que surgiu em 1825, através de decreto imperial e com o nome de Liceu Provincial de Pernambuco. À época, estava localizado na rua Gervásio Pires, a poucos metros de sua localização atual. No decorrer de seus quase duzentos anos, adotou diferentes nomes e esteve sediado em diferentes prédios, mas sempre mantendo-se no centro da cidade de Recife e como uma escola pública, administrada pelo Estado.

Entre os estudantes do GP, destacavam-se filhos e filhas da elite agrária e de segmentos das classes médias urbanas de Pernambuco e da Paraíba, incluindo figuras notáveis como Assis Chateaubriand, Eritácio Pessoa, José Lins do Rego, Celso Furtado e Ariano Suassuna. Um aspecto relevante na trajetória do GP são os chamados “anos dourados”, compreendendo as décadas de 1950 e 1960, período em que a instituição alcançou elevados índices de aprovação nos vestibulares para cursos como medicina, direito e engenharia. Barroso Filho (1998 *apud* Leite, 2009), ressalta que o corpo docente era composto por membros da classe média, com remunerações equiparadas às de juízes estaduais da época. O padrão de excelência, enaltecido por Magalhães (2008), tem sua origem nesse período.

Assim, devido à sua longa trajetória e aos resultados obtidos, o GP consolidou-se como uma escola tradicional e referência de qualidade educacional em Pernambuco. Contudo, é importante destacar que os “anos dourados” ou o “padrão de excelência” também foram marcados por um processo excludente, que restringia o acesso aos estratos mais pobres, em razão da exigência de exames admissionais para ingresso. Além disso, o período reflete uma significativa valorização salarial dos professores que atuavam na instituição.

Diante da antiguidade do prédio, localizado na rua da Aurora, e de seus consequentes problemas de manutenção, Leite (2009), ao traçar um panorama das condições estruturais do prédio, afirma que existam goteiras e problemas com cupins em meados da década de 1990. A respeito das condições de trabalho dos professores, a principal crítica era sobre os salários. Vale ressaltar que, como o próprio autor argumenta, os salários dos professores do GP eram iguais aos dos demais professores da rede, com exceção do período dos “anos dourados” do GP.

Henry Junior (2011), secretário de educação do estado de Pernambuco entre os anos 2001 e 2002, ao analisar a história do Ginásio Pernambuco, indica que a democratização das matrículas, marcado pelo fim do processo seletivo de ingresso na instituição, associado à falta de investimentos na qualidade de ensino, marcou o início da decadência do GP. O processo em questão tornou o GP, outrora uma escola de referência em Pernambuco, em uma instituição igual às demais unidades escolares no estado, como afirma o autor.

Em 1998, como aponta Leite (2009), o GP, antes da reforma no prédio, contava com 3.261 estudantes matriculados. Esse ano é significativo, pois marca o momento em que, após diversas manifestações, a comunidade escolar conseguiu a reforma desejada. Contudo, durante a execução da obra, tiveram que assistir aulas em outro local, no antigo prédio do curso de engenharia da UFPE, localizado na rua do Hospício, também no centro da cidade.

As condições da infraestrutura do prédio e sua reforma em 1998, inicialmente pensada apenas como uma reforma restrita à construção civil gerida pelo setor público, serve como fato na narrativa do mito fundador do ICE. Chauí (2001), ao apresentar o conceito de mito, nos lembra que, para além do sentido etimológico de narração pública de feitos lendários de uma comunidade, também existe o sentido de explicação ou justificativa de determinada realidade. A partir do seu segundo sentido, a autora, associa o conceito à produção de ideias que cumprem o propósito de mascarar uma determinada realidade.

O ICE adota como mito fundador a reforma do GP. Nessa narrativa, criada pelo próprio instituto, o “acaso” transformou-se num “caso” que vislumbrava uma “causa” muito maior, que é “desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude” (ICE,

2015). Em entrevista à revista *Época*, Marcos Magalhães apresenta a mesma narrativa: “Em 1999, passei por acaso em frente ao Ginásio. Estava abandonado, caindo, literalmente. Parti, então, para uma iniciativa de reunir empresários e executivos em torno da recuperação” (ICE, 2015).

Destacamos que as obras no GP tiveram início em 1998; logo, a visita de Marcos Magalhães ocorreu com os serviços em andamento. A visita teve um impacto negativo no empresário, algo que o fez organizar um almoço com empresários, professores, ex-alunos e políticos do estado de Pernambuco. Na ocasião, foi exibida uma gravação, realizada por uma equipe contratada pelo próprio empresário, da situação do GP. Através desse evento, parcerias foram firmadas entre Philips, Odebrecht, Chesf e ABN AMRO para reformar o Ginásio Pernambucano. Leite (2009) também indica a participação da Fundação Roberto Marinho, das Tintas Coral Indústria e Comércio e da Associação Vida e Natureza (AVINA).

Dentre as empresas participantes, consideramos fundamental evidenciar o papel desempenhado pela Odebrecht. A empresa do ramo da construção civil, fundada em 1946 pelo recifense e engenheiro civil Norberto Odebrecht, além de financiar a reforma, também é responsável por apresentar um modelo de gestão para o GP. Rodrigues, Honorato e Chagas (2023) defendem que a Tecnologia da Gestão Educacional (TGE), modelo de gestão que integra o conjunto de escolas submetidas ao ICE, é proveniente da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), que, por sua vez, é elaborada a partir da Tecnologia Empresarial da Odebrecht. Ou seja, a concepção de gestão presente no modelo da escola da escolha deriva da forma de gestão da própria Odebrecht. Destacamos, assim como indicam as autoras, que o Ginásio Pernambuco serviu de laboratório para o uso da TEAR em 2004.

Outro aspecto a respeito da Odebrecht é a criação e atuação da Fundação Norberto Odebrecht (FNO). De acordo com o *site* da FNO, ela foi criada em 1965 e, inicialmente, ficou restrita à prática assistencialista para os funcionários da Odebrecht. Entretanto, a partir de 1980, houve uma ampliação do público atendido pela fundação. Em 1988, a FNO muda novamente seu foco de trabalho e passa a atuar com projetos voltados à educação.

A partir das afirmações feitas no *site* oficial do ICE e outra em entrevistas dadas pelo fundador do instituto, é possível identificar que, aparentemente, não existia um projeto e nem uma segunda intencionalidade por trás da reforma do GP. As coisas foram acontecendo “por acaso”. Leite (2021) afirma que, pouco tempo depois do início da reforma da estrutura do prédio que abrigava o Ginásio Pernambucano, Marcos Magalhães, à época presidente da empresa Philips no Brasil e na América Latina, em entrevista ao *Jornal do Comércio*, anunciou que o GP passaria por duas mudanças, uma estrutural e outra pedagógica.

A reforma pedagógica em elaboração insere-se em um contexto específico de privatização no Brasil. Barbosa (2020), ao analisar as consequências da reforma do Estado brasileiro vivenciada durante os governos de FHC, argumenta que, em Pernambuco, durante o primeiro mandato de Jarbas Vasconcelos (PMDB), houve uma maior aproximação entre os setores público e privado. O Programa Estadual de Desestatização, produto das políticas gerencialistas e neoliberais, pavimenta o caminho para a criação do Fórum Permanente de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco, de gestão pública e privada, e da Aliança Empresarial Pró-Educação, de responsabilidade do governo do Estado. Neste contexto de modernização restauradora, como aponta Barbosa (2020), temos a atuação de setores empresariais na educação pública a partir das experiências das escolas *charters*, o que indicava um processo de privatização exógena (Ball; Youdel, 2007) de privatização por tomada de controle (Rikowski, 2017) e por privatização por execução (Peroni, 2021).

Um dos principais articuladores desse processo de exprivatização (Ball; Youdel, 2007) foi Marcos Magalhães, como aponta Barbosa (2020). Esse relacionamento entre os empresários e a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (Seduc/PE) deu origem a uma alteração do aparato normativo-institucional e administrativo-pedagógico do setor público educacional em Pernambuco ao criar do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), através do Decreto nº 26.307/2004 (Pernambuco, 2004b), e da Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Lei nº 12.558/2004).

6.2 O PROCENTRO e a escola *charter*: a origem do modelo pernambucano de educação em tempo integral

O diagnóstico elaborado pelo ICE sobre a situação da educação pública no Brasil e, particularmente, em Pernambuco tem sua origem no livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova”, escrito por Marcos Magalhães. A obra é organizada e sistematizada, como o próprio Magalhães (2008) afirma, por João Batista Araujo e Oliveira, pesquisador e presidente do Instituto Alfa e Beto.

Outro documento importante para nossa compreensão sobre o modelo é “O modelo de escola *charter*: a experiência de Pernambuco”, financiado pelo Itaú BBA. Nos próximos parágrafos, iremos apresentar o diagnóstico presente nos livros, sua relação com a criação do PROCENTRO e o posterior desenvolvimento do Programa Educação Integral em Pernambuco (PEI).

O início da solução de qualquer problema reside no entendimento de suas causas. E foi com base nesta análise que se buscou a criação de um modelo de escola de nível médio que efetivamente cumpra seu papel social, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende. Assim, a descrição desta experiência exitosa é o objeto deste livro (Magalhães, 2008, p. 9).

Em concordância com o autor, compreendemos que, de fato, o início da solução deve necessariamente passar pela compreensão do problema. Entretanto, o diagnóstico apresentado nas páginas que antecedem o excerto acima é construído à revelia de dados e de referências bibliográficas. Para além da ausência de consistência teórica e de informações que concedam solidez ao diagnóstico, a formação acadêmica e a trajetória profissional de Marcos Magalhães não contribuem para uma compreensão da realidade a partir da vivência do chão da escola. O curso de engenharia elétrica, a pós-graduação em telecomunicações e uma vida profissional voltada à empresa Philips situam-se fora do campo educacional. Logo, trata-se da compreensão de um empresário sobre a educação.

O PROCENTRO é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio. Essa constatação, que se reflete no abandono do antigo Ginásio Pernambucano, revela-se nas dificuldades financeiras para o financiamento do Ensino Médio (Magalhães, 2008, p. 27).

A constatação apresentada pelo empresário é fundamentada no diagnóstico construído logo no início do livro, apresentado e distribuído em quatro páginas e organizado em dez partes com os seguintes nomes: governança, as secretarias de educação, as faculdades de pedagogia, os sindicatos, os professores, a gestão escolar, as escolas, as avaliações, a corrupção e a sociedade. Através da análise de cada uma das partes, é possível compreender qual é a concepção de Estado, de docência e da gestão escolar.

A respeito da concepção de Estado, Magalhães (2008) argumenta que um dos principais problemas da educação no Brasil é o fato de que a escola pública foi projetada pelo Estado para não funcionar. O autor atribui ao Estado uma ação contraditória, pois, enquanto projetista da política educacional – no sentido de responsável pela educação pública –, o Estado, de forma deliberada, promove uma política de não funcionamento. Entretanto, o projeto de não funcionamento não é explicado, e os projetistas não são identificados. É a partir desse diagnóstico que Magalhães (2008) afirma que um dos maiores entraves para resolver esse projeto de não funcionamento é a ausência de mecanismos de *accountability* (responsabilização).

Neste sentido, conforme identificado por Silva e Silva (2014) e por Bueno (2021), um dos elementos centrais do Modelo de Pernambuco é a política de responsabilização dos(as)

professores(as) e das escolas. Logo, o diagnóstico apresentado por Magalhães (2008) e o desenho da política do PROCENTRO estão em sintonia. Inferimos desta forma que, para Magalhães (2008), a responsabilidade do não funcionamento das escolas é culpa dos professores, dos diretores e dos estudantes. Particularmente sobre os docentes, é possível identificar o seguinte diagnóstico:

Eu os classifico simultaneamente como vítimas e vilões. Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infra-estrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados (Magalhães, 2008, p. 9).

O discurso de Magalhães (2008) estrutura um antagonismo discursivo típico (Laclau; Mouffe, 2015), no qual os professores são posicionados como o outro negativo, o obstáculo a ser superado pelo projeto de modernização e eficácia. Essa operação discursiva desloca a atenção das condições estruturais da educação para a responsabilização moral do sujeito docente.

Por “jogo dos sindicatos”, Magalhães (2008) é categórico ao afirmar que se trata de uma atuação focada em dois objetivos principais: trabalhar menos e ganhar mais. O autor menciona, como exemplo, o caso do estado de São Paulo, onde, amparado pela legislação, um professor pode permanecer até 100 dias letivos sem exercer suas atividades. Para Magalhães (2008), essa situação é classificada como vergonhosa, pois, além de não cumprir adequadamente sua carga de trabalho, os professores, respaldados pela lei e defendidos pelos sindicatos, ainda reivindicam melhores salários, alegando má remuneração. O empresário, ainda ao analisar a condição profissional dos docentes, alega que a única forma de garantir melhores condições salariais seria a partir da garantia de melhores resultados de aprendizagem por parte dos estudantes. Destacamos que as afirmações apresentadas pelo autor não foram devidamente referenciadas, ou seja, partem da própria compreensão do empresário sobre a docência.

Salientamos que o empresário, ao usar a expressão “no estado de São Paulo”, não discrimina se está falando sobre a rede pública estadual ou municipal ou na rede privada, logo, a alegação dos 100 dias letivos sem trabalhar, além de soar absurda não é possível de ser verificada, pois carece de referência legais. Porém, consideramos que é possível especular que Magalhães (2008) esteja se referindo a absentismo docente. Santos e Oliveira (2009) argumentam que o afastamento dos professores da sala de aula pode ter relação com a ampliação da carga horária de trabalho e da precarização das condições de infraestrutura das escolas.

Ambos os fatores têm sido afetados por reformas educacionais que se estruturam na lógica da redução de custos por parte do Estado. Na avaliação das autoras, além de provocar o adoecimento dos professores, essas condições também têm afastado novos profissionais de ingressar na carreira.

Destacamos que, no estado de São Paulo, o afastamento do servidor público por motivo de saúde também é regulado por normas específicas, além das disposições federais. A Lei Complementar nº 1.157/2011 (São Paulo, 2011), que trata do regime jurídico dos servidores públicos estaduais, prevê o afastamento por motivo de saúde, estabelecendo que o servidor poderá ser afastado com remuneração, desde que a incapacidade seja comprovada por perícia médica oficial.

Contudo, também julgamos necessário afirmar que o afastamento do trabalhador por motivo de saúde no Brasil é garantido por diversas legislações. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 7º, inciso XXII, a proteção à saúde do trabalhador, enquanto o artigo 201, inciso I, estabelece a cobertura da previdência social em casos de incapacidade para o trabalho. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por sua vez, trata do afastamento no artigo 473, permitindo que o trabalhador se ausente do trabalho sem prejuízo do salário em situações específicas, como consultas médicas (Brasil, 1988; Brasil, 1943). Já a Lei nº 8.213/1991 dispõe sobre o auxílio-doença, determinando que o empregador pague o salário nos primeiros 15 dias de afastamento, sendo o INSS responsável a partir do 16º dia (Brasil, 1991). A Lei nº 8.080/1990, por sua vez, garante o atendimento integral à saúde, incluindo o suporte para trabalhadores afastados por motivos de saúde (Brasil, 1990). Por fim, o Decreto nº 3.048/1999 regulamenta as disposições da previdência social, detalhando os procedimentos para a concessão do auxílio-doença e de outros benefícios (Brasil, 1999).

Silva e Silva (2014), ao analisar o modelo de Pernambuco de educação em tempo integral, evidenciam um aspecto fundamental: que a política de *accountability* é responsável pela intensificação do trabalho docente nas escolas. Ao apresentar o conceito de intensificação, as autoras argumentam que essa jornada de trabalho é caracterizada por um ritmo intensivo, com aumento da produtividade dentro do mesmo intervalo de tempo. A produtividade em questão está submetida aos mecanismos de fiscalização e monitoramento do trabalho docente

No contexto da docência, há uma análise sobre a corrupção no Brasil a partir da educação, sendo a corrupção descrita como um “vírus” que permeia a sociedade brasileira. No entanto, o empresário Magalhães (2008) concentra sua atenção nas supostas fraudes cometidas por professores nas escolas. Ele afirma que existe um pacto de cumplicidade entre professores e alunos, sintetizado na frase: “Eu finjo que ensino, você finge que aprende e eu o aprovo”. Para

Magalhães, os professores frequentemente aprovam estudantes que não atingiram o nível de aprendizagem necessário. Essa percepção é evidenciada pelo descompasso identificado entre as notas registradas nos históricos escolares e o desempenho dos estudantes em avaliações diagnósticas realizadas durante o processo seletivo para a formação da primeira turma do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, em 2004.

O aparente descompasso entre as notas no histórico escolar e o desempenho apresentado nas avaliações diagnósticas, identificado como produto da corrupção docente por Magalhães (2008), desconsidera aspectos legais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), além de evidenciar o desconhecimento dos fundamentos dos processos avaliativos. Quanto à verificação do rendimento escolar, um dos aspectos que compõem a avaliação, a LDB afirma que ela deve ser “contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, art. 24, § 2º). Dessa forma, existem diversos caminhos que podem resultar em uma nota 9,0, e nada impede que um estudante tenha essa nota no histórico escolar e, posteriormente, apresente um desempenho inferior em outra avaliação. Vale destacar também que diferentes instrumentos avaliativos podem resultar em desempenhos distintos.

A respeito da gestão escolar, Magalhães (2008) afirma que, embora sejam escassos, existem lugares onde a gestão escolar é capaz de garantir que os estudantes aprendam. A qualidade da gestão é destacada como um fator decisivo no desempenho escolar. Segundo o autor, apenas as escolas que adotam como mecanismo de gestão o Ciclo PDCA conseguem alcançar resultados positivos. Salientamos que a sigla PDCA, que deriva dos verbos em inglês *plan* (planejar), *do* (fazer), *check* (verificar) e *act* (agir), representa uma metodologia de gestão elaborada para promover melhorias em processos, produtos ou serviços.

Qual o nosso papel? É o que eu chamo de fazer para influir. Isso é o mote que me parece ser a melhor forma. Não apenas fazermos reuniões e discussões. O que nós sabemos fazer como empresários é gestão, nós sabemos gerir processos. Sabemos o ciclo PDCA. A gente faz isso todos os dias. No setor público, com poucas exceções, de praxe, o planejamento é ruim, a execução é terrível, não se age em cima do valor medido para melhorar, não se tem plano de ação (Magalhães, 2008, p. 20).

Carpinetti (2016) também se refere a essa metodologia como Ciclo de Deming, nome atribuído ao estatístico William Edwards Deming, que desempenhou um papel central no desenvolvimento industrial do Japão no período pós-Segunda Guerra Mundial. Deming é reconhecido por sua influência na implementação de práticas de gestão que priorizam a

qualidade e a eficiência, consolidando o PDCA como uma ferramenta adotada por diversas empresas.

Magalhães (2008) defende que as escolas capazes de desenvolver um planejamento escolar em colaboração com os professores, implementar as ações planejadas, avaliar os resultados obtidos e ajustar-se para corrigir eventuais desvios são bem-sucedidas em garantir o aprendizado dos estudantes. O autor também destaca a importância de premiar os bons resultados e penalizar aqueles que apresentam os piores desempenhos, enfatizando a relação direta entre o sucesso escolar e a qualidade da gestão. Magalhães (2008) também aponta que a seleção de gestores é um desafio crítico para as escolas. Segundo o autor, os gestores escolares são escolhidos por meio de dois tipos de processos. O primeiro é a indicação política, na qual prefeitos, deputados e vereadores indicam profissionais para ocupar o cargo de gestor. O segundo é a eleição direta, que envolve a participação da comunidade escolar.

Para Magalhães (2008), no entanto, democracia e competência não são sinônimas e, por isso, a eleição direta não garante necessariamente a qualidade da gestão escolar. Assim, sugere que tanto o modelo de indicação política quanto o de eleição direta apresentam limitações que precisam ser superadas para garantir a qualidade na educação.

Ainda sobre o Ciclo PDCA aplicado à gestão escolar, Magalhães (2008) argumenta, ao abordar a avaliação institucional, que o Brasil dispõe de um dos melhores modelos de avaliação por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Contudo, apesar de contar com um modelo de avaliação eficaz, o Estado brasileiro utiliza o Ciclo PDCA de forma desvirtuada. Segundo o autor, o planejamento é deficiente, as execuções são frágeis e não há ações sistemáticas fundamentadas nos resultados das avaliações.

Magalhães (2008) afirma que, desde a década de 1980, o Brasil enfrenta um verdadeiro “apagão na educação pública”. Esse período coincide com o fim da ditadura militar e o início da redemocratização. Durante o regime militar, contudo, houve uma ênfase na formação técnica e na expansão do ensino profissionalizante, em consonância com as demandas do modelo de industrialização e desenvolvimento econômico da época.

Ferreira (2008) argumenta que as reformas educacionais implementadas no regime militar foram conduzidas por um processo de modernização autoritária, fundamentado, sobretudo, na teoria do capital humano. Apesar dessas iniciativas, a universalização do ensino básico não foi priorizada e as desigualdades regionais no acesso à educação permaneceram significativas. Dessa forma, consideramos fundamental retornar ao argumento, apresentado por Henry Júnior (2011) e pelo próprio Magalhães (2008), de que a decadência do GP começa justamente por conta da ampliação do acesso.

Com base no diagnóstico apresentado, o PROCENTRO foi concebido como uma solução para os problemas identificados por Magalhães (2008). Sua criação é descrita como resultado de um esforço coletivo protagonizado por três figuras centrais: Marcos Magalhães, Bruno Silveira e Antônio Carlos Gomes da Costa. A formação desse trio foi incentivada por Norberto Odebrecht, cuja contribuição fundamental consistiu em reunir esses sujeitos.

Entretanto, Magalhães (2008) destaca que outros atores e atrizes também desempenharam papéis relevantes na concepção do PROCENTRO e, posteriormente, na estruturação do próprio ICE, cada qual contribuindo de maneira distinta. Entre os nomes apresentados estão: Marilene Montarroyos, idealizadora e primeira gestora do PROCENTRO; a prof^a. Thereza Paes Barreto, gestora do Ginásio Pernambucano após sua reforma; o prof. Luiz Gonzaga, responsável pelo desenho curricular dos cursos profissionalizantes e pelas formações continuadas na área de Ciências da Natureza; João Batista Araújo e Oliveira, encarregado da escrita e sistematização das experiências do PROCENTRO no livro supramencionado; Raul Henry Junior, então secretário de educação do estado de Pernambuco; e José Paulo Cavalcante, advogado e jurista pernambucano.

Bruno Silveira, a quem Magalhães (2008, p. 11) chama de “o grande idealizador e arquiteto da nova institucionalidade da escola e, de uma forma abrangente e integral, de cuidar do jovem”, foi diretor executivo, entre os anos de 1986 a 1992, da Fundação Odebrecht. Araújo (2020) argumenta que a fundação, através em grande parte do trabalho de Bruno Silveira, foi responsável por desenvolver aspectos fundamentais do PROCENTRO, tais como protagonismo juvenil e o desenvolvimento da cultura da trabalhidade. Diante da sua trajetória profissional e de sua relação com Norberto Odebrecht, consideramos que Bruno Silveira foi um importante articulador entre o ICE e a Odebrecht.

Antônio Carlos Gomes da Costa é apresentado como o idealizador do modelo pedagógico da escola, no caso do PROCENTRO, em suas dimensões de conteúdo e de método. Psicopedagogo e escritor brasileiro, foi amplamente reconhecido por sua atuação na área da educação e na formulação de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. Sua atuação pública de maior destaque ocorreu nas discussões e na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Destacamos novamente que sua obra intitulada “Pedagogia da presença: da solidão ao encontro” foi utilizada como referência para a elaboração da proposta de educação em tempo integral do ICE. No capítulo posterior, voltado para o Programa de Educação Integral na Paraíba, analisaremos com maior ênfase a obra e suas implicações para as Escolas Cidadãs Integrais, Integrais Técnicas e Socioeducativas na Paraíba.

João Batista Araújo e Oliveira é psicólogo e possui doutorado em Educação pela *Florida State University*, nos Estados Unidos. Sua trajetória profissional é marcada por atuações como professor, pesquisador, consultor e ocupante de cargos executivos em organismos nacionais e internacionais. Em 1995, exerceu o cargo de secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e foi idealizador do programa Acelera Brasil, desenvolvido em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Também é fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental dedicada à promoção de políticas educacionais práticas, com foco prioritário na alfabetização.

A respeito da sua atuação como executivo de organismos internacionais, evidenciamos sua atuação no Banco Mundial. Entre os anos de 1986 a 1995, trabalhou para o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD – Banco Mundial). No período em questão, foi responsável pela organização e publicação de capítulos em obras como *“Innovations in Educational and training technologies”*, *“Dealing with poor students”* e *“Project Access: an application of distance learning for professional training”*. Todas as obras foram financiadas e publicadas pelo Banco Mundial.

Por sua vez, pela UNESCO, João Batista Araújo e Oliveira acumula três livros de sua autoria *“Vocational education at a distance: international perspectives”*, *“La Nueva empresa: el aprendizaje como parte del negocio”* e *“Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs”*. Dessa forma, João Batista Araújo e Oliveira foi um integrante da rede política (Ball, 2014) do ICE e atuou como articulador internacional, tendo em vista sua trajetória profissional e produção intelectual vinculada a organismos internacionais.

A professora Thereza Maria de Castro Paes Barreto, uma das poucas integrantes com formação em licenciatura e trajetória profissional centrada na escola, foi selecionada para assumir a gestão da primeira unidade escolar submetida ao PROCENTRO: o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Licenciada em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Paes Barreto atuou como diretora do Colégio de Aplicação da UFPE. Ela deixou esse cargo a convite de Marcos Magalhães para dirigir o Ginásio Pernambucano após sua reforma física e pedagógica. Além disso, exerceu cargos nas Secretarias de Educação dos estados de Pernambuco e Ceará, onde contribuiu para a implementação de políticas voltadas à educação em tempo integral e à educação profissionalizante. Atualmente, é diretora pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), onde lidera o processo de implementação do modelo pernambucano de

educação em tempo integral (Silva; Silva, 2014) nas redes públicas dos estados de São Paulo, Goiás e Espírito Santo, bem como nos municípios de Fortaleza, Sobral, Recife e Vitória.

O professor Luiz Gonzaga é mencionado no documento como um especialista em ciências, avaliação e tecnologia no núcleo da gerência estadual do PROCENTRO. Ele apoiou os professores de ciências dos Centros Experimentais, ajudando na produção de manuais detalhados de laboratório e promovendo a utilização de laboratórios e equipamentos para melhorar a qualidade do ensino de ciências.

Leite (2021) e Barbosa (2020) indicam que, embora a criação do PROCENTRO tenha gerado fortes críticas em relação à sobreposição de responsabilidades e possíveis irregularidades na transferência de atribuições do Estado para entidades privadas, permitiu que a gestão, a avaliação, o provimento de recursos e a criação de instrumentos de controle e supervisão da educação pública fossem delegados a essas entidades. O ICE (2015), ao relatar sua própria história, considera a criação do PROCENTRO como seu marco inicial. Por isso, é fundamental também analisar o programa em questão, com o objetivo de identificar as características que definem o modelo pernambucano de educação em tempo integral.

Henry Júnior (2011) argumenta que o anteparo legal que fundamenta a existência e atuação do PROCENTRO partiu do diagnóstico de que a administração pública não tem competência para garantir a oferta de educação de qualidade. Consideramos necessário destacar que o autor, Raul Jean Louis Henry Júnior, além do cargo de secretário de educação durante parte da reforma do GP, também foi vice-prefeito de Recife, deputado estadual, deputado federal, vice-governador, secretário do desenvolvimento econômico do estado de Pernambuco e membro do Conselho Nacional de Educação. Raul Henry, conforme apresentado no Capítulo 2, foi um dos responsáveis por viabilizar o espaço institucional, através de convites para audiências públicas com fins de divulgação do modelo pernambucano de educação em tempo integral. Foi, portanto, um importante articulador no processo de nacionalização do modelo pernambucano, tendo integrado o primeiro grupo de trabalho, formado por políticos e empresários, que elaborou o desenho inicial do PROCENTRO.

Leite (2009) afirma que o objetivo do programa, inicialmente, residia na cooperação técnica, financeira e pedagógica realizada através do repasse de recursos da iniciativa privada para o setor público e, como contrapartida do Estado, a gestão do programa, bem como das escolas, ficava a cargo da iniciativa privada. Por sua vez, Silva e Borges (2016) argumentam que o objetivo do termo dialoga com a elaboração, com o planejamento e com as ações que visam melhorar a oferta e a qualidade da educação pública, em nível médio e, com isso, garantir a efetividade da agência do Estado. Por meio desse programa, foram criados centros de

excelência educacional efetivados através de parcerias público-privadas que adotaram como referência as escolas *charter* estadunidenses, como afirma Dias (2010).

Consideramos fundamental destacar que Maria Carolina Nogueira Dias e Patricia Mota Guedes escreveram o livro, citado anteriormente, com financiamento do banco Itaú, um dos principais financiadores do ICE e um dos principais parceiros no Programa de Educação Integral na Paraíba. Adotaremos como referência a obra em questão para identificar as bases que fundamentam o modelo.

A palavra “*charter*” pode ser definida como termo oficial, assinado entre o governo e uma pessoa ou empresa, no qual são determinadas as obrigações e direitos entre as partes. Dias (2010) argumenta que os Estados Unidos foram pioneiros na adoção e consolidação do modelo *charter*. Destacam-se as experiências nas cidades de Chicago e Nova York, que, na avaliação da autora, serviram de referência para as experiências desenvolvidas no Brasil. Entretanto, destacamos, em concordância com Scherer (2023), que o modelo de escolas públicas financiadas pelo poder público e administradas por entidades privadas surge pela primeira vez no Chile durante o laboratório de práticas neoliberais no governo de Pinochet.

As parcerias entre o Estado e as fundações e organizações do terceiro setor são uma característica marcante do modelo desenvolvido nos Estados Unidos. Dias (2010) afirma que no Brasil não existe uma cultura bem desenvolvida de modelos de gestão compartilhada entre o Estado e o setor privado para administração das escolas públicas, sendo este um dos principais entraves na aplicação do modelo no Brasil.

Em artigo publicado na Folha de São Paulo (Olinto, 2023), Pedro Olinto, economista sênior do Banco Mundial, aponta que as escolas *charter* promoveram uma “revolução silenciosa” no sistema educacional dos Estados Unidos. Com base em pesquisas do Centro de Pesquisa sobre Resultados Educacionais (CREDO) da Universidade Stanford, que comparam o desempenho acadêmico de estudantes matriculados em escolas *charter* com o de alunos de outras escolas públicas, Olinto (2023) destaca que essas instituições foram capazes de eliminar disparidades de aprendizado entre os estudantes, independentemente de seus antecedentes. Segundo o economista, os resultados obtidos nas escolas *charter* questionam estudos que sugerem que fatores estruturais, especialmente os socioeconômicos, determinam o desempenho acadêmico dos alunos.

O Banco Mundial, através de seus economistas e especialistas em gestão escolar, atua em países da América Latina divulgando e fazendo *lobby* para adoção das escolas do tipo *charter* em diferentes unidades federativas. Destacamos as visitas e reuniões feitas por Alex Medler, agente privado de divulgação do modelo *charter* no mundo, com a rede pública de

Goiás. No *site* da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, é possível identificar que o modelo de gestão compartilhada entre Estado e organizações sociais e supervisionado pelo Banco Mundial é apresentado como um modelo de gestão eficiente e bons resultados:

Nós estamos enriquecendo e amadurecendo o modelo. Essa união de esforços se pauta em aspectos como o de dar flexibilidade e facilidade na manutenção da estrutura da escola, permitindo agilidade administrativa e qualidade pedagógica. O Banco Mundial vai nos ajudar na metrificação das metas a serem atingidas em cada aspecto da educação (Parceria [...], 2016).

O modelo *charter*, defendido pelo Banco Mundial, teve experiências concretas nos Estados Unidos da América e, por isso, julgamos necessário apresentar e compreender de que modelo estamos falando, pois é a partir dele que o ICE vai elaborar sua proposta de educação em tempo integral.

Sobre as experiências estadunidenses com o modelo *charter*, Dias (2010) evidencia que a rede de escolas públicas intituladas *Knowledge is Power Program* (KIPP) é identificada como experiência de maior sucesso no atendimento de crianças em situação de alta vulnerabilidade social em Nova York. Dentre as características apontadas por Dias (2010) para explicar o sucesso da empreitada, destaca a jornada diária escolar de 9 horas, de 7:30 as 17 horas, os critérios de seleção de professores e gestores que integram o modelo e, por último, o compromisso das famílias em garantir a frequência e a realização das atividades pedagógicas por parte dos estudantes. O termo de adesão, assinado entre a família e a escola, envolve um conjunto mais amplo de deveres para estudantes, abarcando um código de vestimentas, restrições para deslocamento dentro da escola e mecanismos de punição que, em último caso, podem levar à expulsão da unidade escolar.

Outra característica que Dias (2010) aponta como o segredo do “sucesso” das escolas submetidas ao modelo *charter* é que elas não estão submetidas às “exigências burocráticas” que outras escolas públicas estão. Dias (2010) não aprofunda a discussão sobre o que seriam essas regras; contudo, ao analisar outro tipo modelo bem sucedido, é apresentado um indício de quais seriam esses entraves.

A respeito das experiências na cidade de Chicago, temos o Programa Renascença, que também integra o conjunto de escolas públicas que funcionam a partir do modelo de escolas *charter*. Dias (2010) destaca que uma das principais características desse programa é o nível de autonomia que as escolas têm para contratar diretores e professores e gerir os próprios recursos financeiros. Para ambas os cargos, não é necessário ser certificado pelo Estado nem é preciso ter formação compatível com a função; por isso, outros profissionais são autorizados a exercer

a docência e a gestão das escolas. Nesse sentido, a desprofissionalização da carreira docente é apresentada como um ponto positivo do modelo. Outra característica do modelo *charter* de Chicago é a seleção das comunidades que são o foco do programa Renascença. Dias (2010) evidencia que a prioridade era a parte sul da cidade, formada majoritariamente por comunidades negras e com os maiores índices de violência no estado.

Com intuito de destacar aquilo que supostamente funciona para as escolas estadunidenses que adotaram o modelo *charter*, Dias (2010, p. 10) apresenta uma síntese em três pontos que estão presentes em todas as experiências nos Estados Unidos:

- 1) Todas recebem financiamento público baseado no número de estudantes e são gerenciadas por uma instituição do setor privado, geralmente sem fins lucrativos;
- b) Possuem muito mais autonomia que as escolas públicas regulares em itens fundamentais da gestão do ensino, como seleção e retenção de gestores e professores;
- c) A admissão de alunos é feita ou por meio de sorteio ou por critérios geográficos, mas, em geral, os alunos que nelas ingressam possuem um perfil de alto comprometimento escolar.

Após a análise sobre as experiências das escolas *charter* estadunidenses, Dias (2010) apresenta um breve exame sobre o contexto de efetivação do modelo no Brasil. A legislação brasileira permite a gestão compartilhada com a iniciativa privada através de organização social (OS), desde de 1998, ano da aprovação da Lei nº 9.637 (Brasil, 1998). A gestão compartilhada refere-se à celebração de convênios entre as OS e o Estado, com a possibilidade de repasses orçamentários, de materiais e de capital humano. Entretanto, como bem relembra Dias (2010), as OS devem ter em seus estatutos de criação o caráter não lucrativo de suas instituições e também devem ter suas atividades direcionadas à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico e à preservação do meio ambiente. A respeito do campo educacional, Dias (2010) argumenta que LDB prevê apenas repasses de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, algo que por si só torna a existência do modelo *charter* uma incerteza para elaboração de convênio entre o Estado e as OS.

Ao analisar o transplante da política para o Brasil, Freitas (2012) evidencia que esse processo de privatização por concessão se deu através da participação de entidades privadas denominadas organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP). No caso do Ginásio Pernambucano, foi criada a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano (AAGP), que posteriormente deu origem ao próprio ICE. Entre as instituições fundadoras estão a Chesf, a Odebrecht e o Banco ABN Amro. Outro elemento destacado por Freitas (2012) é que, mesmo com existência de relatórios elaborados por pesquisadores independentes indicando que a

qualidade das escolas *charters* não eram superiores às outras escolas regulares, a política foi adaptada à realidade brasileira. Por último, também evidencia que os resultados nas avaliações externas, algo que nos Estados Unidos fazia parte do *No Child Left Behind* (NCLB), serviu como argumento para fechamento das escolas públicas estadunidenses ou para sua privatização, via concessão, para a iniciativa privada.

Destacamos que, no Brasil, o IDEB, que tem pontos de convergência com o NCLB, como apontam Soares, Soares e Santos (2023), é frequentemente utilizado como parâmetro de qualidade para educação e como elemento de diagnóstico sobre a incapacidade do Estado de garantir o direito à educação.

Outro aspecto importante nesse processo de endoprivatização (Ball e Youdell, 2007) é a assinatura do Termo de Cooperação Técnica e Financeira nº 21/2003 entre o Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Cultura, e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Salientamos que sua criação foi anterior ao PROCENTRO e, por isso, é possível inferir que as experiências acumuladas a partir da execução do termo foram fundamentais para a elaboração do programa. Abaixo colocamos a síntese do Termo de Cooperação, elaborado por Magalhães (2008, p.28):

O Termo de Cooperação, amparado pela legislação, ainda prevê:

- a adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas;
- a adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede;
- a avaliação de gestores, professores e alunos;
- a adoção de sistemas de incentivo para os professores, em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos;
- a criação de Centros na forma de OS (Organização Social), com participação de municípios, outras organizações sociais e da sociedade civil;
- a coparticipação dos municípios;
- a criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento do Centro, bem como previsão de sua composição, responsabilidades e autonomia e
- a criação do PROCENTRO como órgão executor do programa na Secretaria de Educação.

Destacamos que a rede pública estadual de Pernambuco, assim como qualquer outra rede pública no Brasil, é regida por um conjunto de normas derivadas das constituições estaduais, que regulamentam a seleção de gestores e professores. Esses dispositivos incluem estatutos dos servidores e planos de cargos, carreiras e remunerações, os quais foram elaborados dentro do marco da democracia representativa, seguindo os trâmites previstos em lei. A leitura da síntese permite identificar um desrespeito às normas estabelecidas pelo poder público. A substituição dos critérios de seleção de trabalhadores e trabalhadoras da educação nas escolas

vinculadas ao PROCENTRO constitui um aspecto central de nossa pesquisa. Nos próximos parágrafos, analisaremos esse ponto em maior profundidade.

O termo de cooperação técnica e financeira previa a concessão de sete micropolos regionais e suas respectivas escolas, a critério do ICE, para serem implantados os centros educacionais de excelência. Destacamos que o processo de seleção de docentes, de discentes e de pessoal de apoio também ficou a critério do ICE. O documento contém termos como “cogestão” e “corresponsabilidade” para caracterizar a atuação tanto do ICE quanto da Seduc/PE. Destacamos que o segundo termo possuiu um papel fundamental na concepção do modelo pedagógico do ICE, pois, além de integrar seu nome, também está presente nos cadernos de formação do modelo da escola de escolha.

Silva e Borges (2016) defendem que o conceito de corresponsabilidade, presente no documento, também parte do pressuposto da incapacidade do Estado em cumprir, sozinho, com suas obrigações. O conceito, bem como sua utilização em documentos e pronunciamentos públicos, fomenta a inserção de uma lógica mercantil no setor público ao defender, de maneira implícita, que escolas e empresas podem ser administradas através dos mesmos princípios e estratégias.

A respeito do termo firmado, o Ministério Público do estado de Pernambuco, através da Recomendação Conjunta nº 3/2003, solicitou a retificação dos incisos e suas respectivas alíneas, que configuraram interferência indevida de uma entidade privada em atribuições que deveriam ser de exclusividade da administração pública. Entretanto, o termo de cooperação firmado entre o ICE e a SEDUC só chega ao fim com a mudança de gestão do governo de Pernambuco. Eduardo Campos (PSB), governador do estado de Pernambuco entre os anos de 2007 a 2014, não renovou o termo de cooperação com o ICE. Entretanto, mesmo com fim do termo de cooperação e com a diminuição da atuação direta do ICE, como apontam Silva e Borges (2016), Pernambuco viveu um processo de aprofundamento do gerencialismo (Newman; Clarke, 2012) na educação pública através da criação do Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco (PMGPE).

O PMGPE, regulamentado através do Decreto de nº 29.289/2006, promoveu a reestruturação da forma de intervenção do Estado a partir da criação de instrumentos legais que permitiram a inserção de entidades privadas na administração pública através de contratos, convênios e termos de parceria, como apontam Oliveira e Silva (2023). Em sintonia com o decreto, posteriormente, foi promulgada a Lei nº 13.273/2007 (Pernambuco, 2007), que estabelece objetivos e metas para as escolas, um sistema próprio de avaliação externa educação, sistema de incentivos para as escolas e um mecanismo de indicadores de processo e resultados.

Dessa forma, como bem apontam Oliveira e Silva (2023), consolidou-se uma reforma gerencial na educação através do tripé avaliação externa, responsabilização e prestação de contas.

Apesar da incerteza jurídica, especialmente no que tange ao seu financiamento, Dias (2010) destaca que o PROCENTRO, em Pernambuco, foi uma experiência pioneira de escola *charter* no Brasil. Vale ressaltar que o ICE é um desdobramento direto dessa iniciativa. A autora evidencia que o ICE foi criado com objetivo de buscar recursos entre os empresários para abrir e reformar as escolas que iriam abrigar o modelo. Por sua vez, o PROCENTRO é apresentado por Dias (2010) como um órgão executor, sediado na própria secretaria de educação de Pernambuco, responsável por supervisionar, monitorar e assessorar as escolas que estavam submetidas ao modelo. O modelo passou por alterações em 2008; contudo, como aponta Dias (2010), antes de ser modificado ele foi transplantado para outros estados, que também fizeram suas respectivas alterações.

Neste sentido, o modelo só recebeu o nome “Escola da Escolha” após essas experiências iniciais vivenciadas através do PROCENTRO. O livro escrito por Dias (2010), financiado pelo banco Itaú, analisa justamente esse momento, que se localiza temporalmente entre os anos 2004 e 2007. Entre as características sumarizadas por Dias (2010) que tornam a experiência do PROCENTRO em Pernambuco algo particular, citamos as seguintes:

- a) Alunos, professores e gestores em regime de dedicação exclusiva e tempo integral (das 7 às 17 horas);
- b) Critérios específicos e mais rigorosos de seleção, formação e remoção de gestores e professores, sempre com o foco no aprendizado do aluno;
- c) Possibilidade de contratação de gestores entre educadores aposentados e profissionais de fora da rede pública escolar;
- d) Sistema de avaliação contínua de gestores, professores e alunos a partir dos resultados de aprendizagem, incluindo o progresso individual dos alunos;
- e) Diferencial de 125% no salário do professor da rede, além de um sistema de pagamento de bônus anual para os professores e gestores em função dos resultados de aprendizagem alcançados;
- f) Criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento de cada Centro, composto de até 15 participantes, com representantes do ICE, da Secretaria de Educação e de organizações locais da sociedade civil;
- g) Orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionadas ao sistema de avaliação de resultados (Dias, 2010, p. 27)

A partir da leitura dos excertos, é possível identificar que a “aprendizagem” dos estudantes surge como um ponto central daquilo que é compreendido como as características e os motivos do “sucesso” da proposta do ICE. Identificamos que o modelo define aprendizagem como desempenho em provas e testes. Logo, partindo do princípio de que a ênfase do modelo está no desempenho nas avaliações, é possível afirmar que a lógica do gerencialismo (Ball, 2001) está presente nos objetivos anunciados e nos mecanismos de controle necessários para

sua verificação. Neste caso, o *ethos* do negócio é transportado pelo ICE por meio do PROCENTRO para a secretaria de educação do estado de Pernambuco e, como consequência, para as escolas que integram o modelo. A reengenharia cultural processada no setor público, no caso algo pensado e efetivado pelos empresários associados ao ICE, afeta professores, gestores e estudantes e, por isso, incide em toda a comunidade escolar.

Destacamos que o Conselho Gestor (CG) de cada escola submetida ao PROCENTRO atua como um mecanismo de transporte desse *ethos*. O CG de cada centro, conforme consta no excerto acima, é composto por membros do próprio ICE e de organizações locais da sociedade civil. Dias (2010) destaca que as organizações locais são, via de regra, são os empresários, apresentados como parceiros que viabilizam junto às prefeituras o *lobby* necessário para a passagem das escolas para o modelo.

Também é possível encontrar aspectos desse gerencialismo (Ball, 2001) no processo de seleção daqueles e daquelas que ingressam e tentam permanecer no modelo, algo destacado por Dias e Guedes (2010) em diversas passagens do texto.

A respeito dos diretores escolares, denominados “gestores”, temos uma mudança que vai além do termo utilizado. Existe, nesse sentido, uma mudança nas atribuições do cargo e um ataque ao princípio de gestão democrática previsto na LDB (Brasil, 1996) e na Constituição Federal (Brasil, 1989). Em Pernambuco, conforme a própria Dias (2010) evidencia, os diretores escolares eram eleitos, através de votação direta da comunidade escolar, entre os professores efetivos da rede pública. A inovação pedagógica formulada pelo ICE para o processo de escolha dos diretores envolveu o fim da eleição e a adoção de um processo seletivo no qual os profissionais não docentes e de fora da rede pública eram escolhidos através do desempenho em uma prova, em análise de currículo e nas entrevistas realizadas pelo próprio ICE. Primeiro, a respeito do termo utilizado temos a seguinte compreensão:

Nas escolas do PROCENTRO, o diretor, chamado de gestor, era figura central, responsável e cobrado não só pela administração de recursos materiais e financeiros, mas também pelo desenvolvimento e acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Os gestores do PROCENTRO eram, antes de tudo, líderes pedagógicos, responsáveis pela equipe de professores e pelos resultados de aprendizado de seus alunos, constantemente avaliados (Dias e Guedes, 2011, p. 32, grifo nosso).

Por definição, os gestores são profissionais, inicialmente oriundos das empresas privadas, responsáveis por coordenar e administrar recursos, pessoas e atividades. Também têm o papel de planejar, organizar, dirigir e controlar os processos para alcançar os objetivos das empresas em que atuam. A mudança do termo é acompanhada também da alteração das atribuições do cargo, principalmente no que diz respeito à responsabilização dos sujeitos. Ball

e Youdell (2007), ao analisar as mudanças submetidas a essa lógica gerencial, afirmam que elas fomentam algo que vai além de um novo vocabulário, elas também introduzem novas funções e novas identidades para professores, diretores, coordenadores, estudantes e famílias.

Além do cargo de diretor – ou, nas palavras do próprio ICE, “gestor” –, temos também outros trabalhadores que integram o corpo diretivo das unidades escolares. Existem os cargos de coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro (CAF) e coordenador de mobilização social e comunicação. O processo de seleção das equipes gestoras é apresentado por Dias (2011) como o maior desafio enfrentado pelo PROCENTRO, mesmo diante das precárias condições de infraestrutura das escolas públicas. Para o ICE, o maior gargalo no processo de inovação pedagógica foi o preenchimento do quadro de profissionais. Dias (2011) argumenta que as escolas públicas não foram pensadas para identificar e promover profissionais com perfil de liderança e de inovação. Diante desse problema anunciado pelo ICE e evidenciado por Dias (2011), é fundamental perguntarmos que tipo de perfil seria esse e como os profissionais foram selecionados.

A equipe do PROCENTRO precisou se apoiar em estratégias informais para obter indicações de candidatos, incluindo recomendações de secretários municipais, dirigentes de órgãos regionais e também de professores contratados, que passaram a ajudar através do boca a boca nos esforços de recrutamento. Em Pánelas, por exemplo, a escola deveria ter em seu primeiro ano de funcionamento 23 professores, mas apenas 18 assumiram o cargo e se responsabilizaram pela grade completa de todas as aulas para que o aluno não fosse prejudicado. A dedicação desses profissionais revela o idealismo que a proposta dos Centros e o perfil dos gestores conseguiram atrair e catalisar, tornando a implantação do modelo viável (Dias, 2011, p. 32).

O rigoroso processo de seleção de gestores também se tornou uma marca do PROCENTRO. Além de prova escrita e análise de currículo, eram realizadas entrevistas com o apoio de uma consultoria especializada, resultando no desenho do perfil comportamental de cada candidato. Esse processo permitiu a contratação de profissionais qualificados, que, por sua vez, permaneciam no cargo somente enquanto obtivessem avaliação satisfatória do Conselho Gestor (Dias, 2011, p. 33).

Em muitos casos, prefeitos e órgãos regionais colaboraram com a indicação de profissionais aposentados ou professores ativos na rede pública de ensino que não se viam assumindo o papel de gestor antes de serem convidados (Dias, 2011, p. 34).

A seleção de um “perfil comportamental” compatível com os valores do ICE indica um processo hegemônico de exclusão, onde a identidade do bom profissional é construída pela adesão a um conjunto de práticas e discursos previamente definidos pela própria instituição. A hegemonia aqui opera como uma lógica de constituição do social por meio da exclusão de

alternativas (Laclau; Mouffe, 2015). Neste sentido o sucesso do modelo está atrelado ao perfil desejado.

O processo de recrutamento das equipes gestoras, responsáveis pelas escolas submetidas ao modelo, destaca-se como uma evidência da busca por profissionais cuja identidade esteja alinhada às necessidades específicas desse modelo. A qualificação profissional necessária ao cargo de gestor, embora formalmente avaliada por etapas como prova escrita e análise de currículo, é submetida a uma entrevista conduzida por uma consultoria especializada e à permanência dependente de avaliações periódicas do Conselho Gestor. Os resultados apresentados estão vinculados à aprendizagem dos estudantes, que por sua vez é medida a partir do desempenho nas avaliações em larga escala e na aprovação nos processos seletivos para ingresso nas universidades. Dessa forma, torna-se evidente que o critério de escolha dialoga pouco com a qualificação técnica ou a formação acadêmica e se concentra em um “perfil comportamental” que atende aos valores do modelo adotado.

Outra evidência que reforça nosso argumento da importância do “perfil comportamental” em detrimento da qualificação técnica é o uso de estratégias informais para indicações dos candidatos aos cargos de gestores e professores para o modelo. Dias (2011) explica que as indicações partiram de secretários municipais, de diretores regionais e de professores contratados. Destacamos que os três tipos chegam ao cargo que ocupam através de uma imbricada rede de indicações e não por concurso público.

Por último, outro fator de garantia e de manutenção deste perfil é o sistema de mentoria apresentado por Dias (2011). Após a seleção e contratação dos primeiros gestores, criou-se um grupo de profissionais que já estavam adequados ao modelo e que, por conta dessa experiência, passaram posteriormente a aconselhar os gestores recém-chegados ao PROCENTRO.

O perfil dos gestores torna-se uma das principais apostas do ICE para assegurar os objetivos do modelo, que valoriza a aprendizagem mensurada por meio de avaliações em larga escala. O monitoramento dos gestores, realizado pelo ICE e por outros gestores mais experientes e com “perfil comportamental” adequado, configura-se como uma estratégia central para o cumprimento das metas definidas pelo próprio modelo. Esse processo de monitoramento, por sua vez, influencia a atuação dos gestores em suas unidades escolares, que passam a supervisionar os professores em função das mesmas metas.

Como os Centros contavam com um planejamento prévio, com metas claras e guias de aprendizagem, os gestores tinham bases muito concretas para suas cobranças. O apoio institucional do PROCENTRO e a cobrança dos próprios pais e alunos faziam toda a diferença. Os alunos dos Centros eram “clientes” exigentes e se sentiam no direito de reclamar com o

gestor quando não estavam conseguindo aprender com algum educador, como foi o caso de um professor de ciências em Palmares. Em todos os Centros, havia rotinas de trabalho claras para cada profissional, incluindo o gestor. As observações diárias nas salas e corredores, conversas com alunos, análise de exames e cadernos dos estudantes davam subsídios para as conversas informais e reuniões semanais de supervisão do gestor com seus coordenadores e professores. “Eu tive que chamá-lo, olhar no olho e dizer: ‘colega, não estou questionando a sua formação dentro da disciplina, mas a metodologia utilizada. Você tem que mudar a sua metodologia’. Ele na hora ficou chocado, mas depois agradeceu, aceitou nossas sugestões e mudou”.

Além da subversão do conceito de educação como direito para uma visão de educação como serviço contratado por um cliente, observa-se também uma lógica de monitoramento e a constante ameaça de desligamento em caso de metas não atingidas.

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (ICE, 2007, p. 4).

Ainda sobre o conceito de “perfil comportamental”, aplicado aos docentes, Dias (2011) ressalta que a atração e retenção de profissionais qualificados foram fortemente influenciadas por incentivos financeiros. Os professores vinculados aos Centros de Referência, instituições de ensino participantes do programa PROCENTRO, recebem um adicional salarial de 125% sobre seus vencimentos, além de uma gratificação anual baseada em desempenho.

Dias (2011) também argumenta que o dia de planejamento, período reservado na carga horária semanal em que o docente não realiza atendimento aos estudantes e nem regência, é caracterizado como um incentivo financeiro do modelo. No entanto, tal interpretação ignora o que é estabelecido pela Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008), que determina que 1/3 da carga horária dos professores deve ser destinada a atividades extraclasse, como planejamento, estudos e avaliação de práticas.

O processo de seleção para integrar o modelo foi realizado exclusivamente entre os profissionais efetivos, ou seja, aqueles que ingressaram na rede pública por meio de concurso público. A seleção incluiu a análise de currículos, a aplicação de uma prova de conhecimentos, um questionário para avaliação do perfil comportamental e entrevistas. Além do filtro estabelecido pelo próprio ICE, há também condicionantes específicos para a permanência no cargo. Apresentamos a seguir dois depoimentos de profissionais responsáveis pela gestão do modelo que ilustram o tipo de comportamento esperado dos docentes:

O professor faz uma prova de conteúdo. Como é que deixam uma pessoa lecionar uma disciplina se ela não a domina nem no nível do segundo grau? Nosso professor não pode tirar licença-prêmio nos três primeiros anos. Se quiser fazer mestrado, vai ter que estudar no fim de semana ou à noite. Professor nosso não pode faltar. Se ele faltar por motivo de doença, outro professor do Centro tem que estar inteirado do plano de aula e se encarregar de cobri-lo (Montarroyos, 2008 *apud* Dias, 2011, p. 43);

Eu disse que não sou governo, eu não sou patrão de ninguém, mas na escola não ia encobrir nada que estivesse errado, porque não é justo uma pessoa que não vem ao trabalho continuar ganhando, atrapalhando o quadro da escola (Carvalho, 2008 *apud* Dias, 2011, p. 39);

Os professores formados pelo PROCENTRO construíram uma identidade própria, assumiram os princípios da “pedagogia da presença”, que significa o compromisso do professor com o aprendizado de todos os seus alunos. Havia um orgulho profissional e uma percepção de fazer parte de um time especial, que estimulava o professor a dar o melhor de si [...] (Dias, 2011, p. 44).

Consideramos fundamental explicar quem é Marilene Montarroyos. De acordo com o próprio Magalhães (2008, p. 43), ela é a responsável por imprimir “[...] o estilo gerencial que modela e caracteriza as relações do PROCENTRO com todos os atores”. Montarroyos ocupa os cargos de diretora de gestão do ICE e de coordenadora regional do Instituto Alfa e Beto, presidido por João Batista Araújo e Oliveira. Os depoimentos supracitados representam bem dois aspectos do diagnóstico apresentado por Magalhães (2008) ao analisar o contexto da educação pública brasileira.

O primeiro ponto a ser destacado é a afirmação de que o professor “não ensina” por, na avaliação de Marilene Montarroyos, não dominar o conteúdo de sua disciplina. Entretanto, é importante ressaltar que o ingresso na carreira docente na rede pública ocorre, preferencialmente, por meio de concurso público. Esses processos seletivos incluem provas de língua portuguesa, de conhecimentos pedagógicos e de conteúdos específicos dos componentes curriculares, garantindo um nível mínimo de conhecimento técnico para os aprovados.

Um exemplo ilustrativo é o concurso público realizado em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, organizado pelo Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE). De acordo com informações disponibilizadas pela Universidade de Pernambuco (2008), o concurso público para professor da rede estadual contou com 6.504 vagas para 92.498 inscritos. Na Gerência Regional de Ensino Recife Norte, por exemplo, o componente de Língua Portuguesa contou com 1 vaga para 167 candidatos, enquanto Matemática ofereceu 6 vagas para 139 inscritos, conforme dados Universidade de Pernambuco. Diante desse cenário, é insustentável a alegação de que os professores aprovados em um processo seletivo tão rigoroso desconhecem os conteúdos das disciplinas que lecionam.

Outro aspecto que se manifesta nos depoimentos e que está presente no diagnóstico apresentado por Magalhães (2008) é que os professores trabalham pouco e têm muitos benefícios. Celina Regina, gestora de uma das unidades escolares submetidas ao PROCENTRO, e Marilene Montarroyos, ambas de formas diferentes, atentam contra os direitos trabalhistas fundamentais, tais como o afastamento remunerado em caso de doença e de licença para capacitação. A precarização da docência, no sentido de intensificação do trabalho (Silva; Silva, 2014) é legitimada pela tentativa de criação de um sentimento de pertencimento a um grupo especial, algo por sua vez fundamentado pela concepção denominada pedagogia da presença.

6.3 O Programa de Educação Integral: consolidação do modelo pernambucano e sua expansão

O Programa de Educação Integral do estado Pernambuco (Fig. 4), criado a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (Pernambuco, 2008), surgiu com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino médio e a qualificação profissional. Dutra (2013) indica que o programa promoveu um reordenamento da rede pública estadual de Pernambuco ao criar as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Técnicas (ETE) implantando o semi-integral. Antes da lei complementar supracitada, o regime de trabalho dos professores, bem como o tempo de permanência dos estudantes, era integral, ou seja, 40 horas semanais divididos em dois turnos, manhã e tarde.

Figura 4 – Logo do Programa de Educação Integral de Pernambuco



O PEI também definiu, como aponta Dutra (2013), critérios de infraestrutura das escolas, carga horária de trabalho, atribuições da equipe gestora, salário e processo de ingresso de professores no quadro docente da escola de Ensino Médio Integral. Destacamos também que os Centros de Ensino Experimental, vinculados ao PROCENTRO, passam a se chamar Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Dessa forma, a relação entre a Seduc e o ICE, mesmo com a não renovação do termo de Termo de Cooperação Técnica e Financeira nº 21/2003,

continua, embora sob uma nova configuração. Para Silva e Borges (2016), o ICE perde o controle direto de algumas escolas, mas as premissas do modelo são replicadas a partir da criação do Programa de Educação Integral.

O fio condutor, no que diz respeito ao modelo pedagógico e modelo de gestão das escolas, entre PROCENTRO e o PEI é a adoção da proposta do ICE para a educação em tempo integral. Silva e Silva (2017) destacam a concepção de educação interdimensional, proposta por Antônio Carlos Gomes da Costa, como a base filosófica para o modelo da escola da escolha. Outro conceito basilar para o modelo é a Pedagogia da Presença. O modelo de gestão pedagógica toma como base a Tecnologia Empresarial Odebrecht Aplicada à Educação (TEAR). Destacamos novamente que o fundador da Odebrecht, Norberto Odebrecht, foi um dos principais parceiros na reforma estrutural e pedagógica do Ginásio Pernambucano.

Teixeira (2017) argumenta que o PEI, em sintonia com o processo de modernização da gestão pública em Pernambuco, adota características gerencialistas e de responsabilização ao adotar o modelo de gestão por resultados voltado para a educação pública. O processo de execução do PEI está vinculado diretamente às metas estabelecidas pelo Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME). Dessa forma, o objetivo da gestão nas escolas, bem como da própria Seduc, é atingir metas que são monitoradas através de mecanismos de avaliação de processo e de resultado. No caso, o resultado esperado é um melhor desempenho no Ideb. Os indicadores de processo, de responsabilidade da Seduc, são o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O SAEPE, através da aplicação de provas com ênfase em Português e Matemática mais o Fluxo Escolar, determina o Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco (IDEPE). Salientamos que o formato adotado por Pernambuco simula o mecanismo de produção das notas no Ideb.

Nesse mesmo sentido, o BDE, normatizado através da Lei nº 13.486 (Pernambuco, 2008), é uma política de bonificação através do pagamento de 14º salário para os trabalhadores das escolas que atingiram pelo menos 50% da meta estipulada PMGP-PE. Silva e Borges (2016) evidenciam a existência de um Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), assinado entre diretor escolar e a Seduc, por meio do qual o primeiro assume o compromisso de atingir as metas estabelecidas pelo o governo. As autoras defendem que a existência de tal instrumento jurídico, de natureza contratual, representa um forte indício do modelo de gestão por resultados e também pode ser considerado como evidência de uma política de responsabilização (Freitas, 2012), pois caso as metas não sejam atingidas, o diretor escolar pode ser exonerado.

Silva e Silva (2017) argumentam que duas entidades privadas se destacam na construção desse novo modelo de gestão: Movimento Brasil Competitivo (MBC) e Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). O MBC apresenta-se como organização sem filiação partidária que busca a aproximação entre os setores público e privado, contribuindo para que o Estado seja mais eficiente. Entre os propósitos anunciados pelo próprio MBC em seu sítio eletrônico, temos o fomento de uma gestão de excelência, visando à ampliação da competitividade nacional e da capacidade de investimento do Estado e ao aprimoramento dos serviços públicos essenciais disponibilizados à população brasileira. O MBC foi responsável pela criação do Programa de Modernização da Gestão Pública, em 2005, que inicialmente contou com a adesão da Prefeitura Municipal de São Paulo e do Governo Federal.

Igualmente o INDG, atualmente Falconi Consultores de Resultados, apresenta-se como uma consultoria de gestão empresarial e de pessoas com atuação em 50 setores da economia e em mais de 50 países. A empresa surgiu, inicialmente, da Fundação Cristiano Ottoni, sediada na Universidade Federal de Minas Gerais, e da relação com a União de Cientistas e Engenheiros Japoneses. Um dos fundadores, o engenheiro Vicente Falconi, participou de um intercâmbio no Japão, oportunidade que proporcionou ao grupo entrar em contato com o sistema de gestão de empresas e pessoas. A entidade reivindica, em seu sítio eletrônico, ser pioneira na adaptação do modelo japonês para o contexto brasileiro. Em 2001, Vicente Falconi passou a integrar o Comitê Gestor da Crise Energética do governo federal e, desde então, o INDG passou a atuar apenas em projetos sem fins lucrativos. De acordo com seu próprio *site*, a empresa é líder em consultoria de gestão com foco em resultados.

Como aponta Teixeira (2017), o Programa de Educação Integrada (PEI) emerge como uma das políticas resultantes da interação do pensamento gerencialista adotado pelo estado, especialmente durante a transição da gestão de Jarbas Vasconcelos (PMDB) e do vice-governador Mendonça Filho (DEM) para a de Eduardo Campos (PSB) e do seu vice-governador, João Lyra (PSDB). O PEI associa-se, desse modo, à promessa de aprimoramento na administração e de eficiência gerencial dos serviços públicos.

Após a consolidação das experiências do PROCENTRO, agora transformado em PEI, temos a expansão do modelo de educação tempo integral do ICE para outras unidades federativas. De acordo com o ICE (2024), o estado do Ceará, em 2009, passou a integrar a rede de escolas submetidas ao modelo. A expansão também ocorreu para a educação profissional. Na época, o governador do Ceará era Cid Gomes (PSB). Em 2011, o ICE instalou-se na rede municipal do Rio de Janeiro, porém apenas nos anos finais do ensino fundamental, com o aval do prefeito Eduardo Paes (PMDB). No ano seguinte, é a vez de o estado de São Paulo,

governado por Geraldo Alckmin (PSDB), receber o modelo para as escolas do ensino médio. Em 2016, o ICE, insere-se em Goiás, durante o governo de José Eliton (PSDB), e também no Maranhão, no governo de Flávio Dino (PCdoB), e na Paraíba, durante o governo de Ricardo Coutinho (PSB).

Figura 5 – Mapa de Atuação do ICE (2024)



Fonte: ICE (2024).

Atualmente, o ICE atua em todas as etapas da educação básica, exceto na educação infantil (Fig. 5). No entanto, segundo informações do próprio instituto (ICE, 2024), a proposta voltada para a primeira infância encontra-se em fase de elaboração. Em relação à sua abrangência territorial, o ICE está presente em todos os estados do país, com exceção de Bahia, Alagoas, Roraima e Santa Catarina, além do Distrito Federal.

Destacamos que a inserção do ICE, por meio do modelo pernambucano de educação em tempo integral, ocorreu em parceria com partidos que inicialmente apoiaram o projeto em Pernambuco. PSB, PMDB e PSDB foram os principais responsáveis por atender às demandas da rede política articulada pelo ICE, viabilizando a expansão do modelo para os outros estados.

Conforme destaca Frigotto (2011), desde a década de 1990, as empresas têm ampliado sua atuação no campo das políticas educacionais, um movimento que se intensificou nas primeiras décadas do século XXI. Essa inserção ocorreu, principalmente, por meio da celebração de parcerias público-privadas. Nesse contexto, Shiroma, Garcia e Campos (2011) apontam que o Movimento Todos pela Educação, liderado por empresas já inseridas ou em processo de inserção no campo educacional, consolidou-se como um forte defensor do

neoliberalismo, reforçando e legitimando a tendência das parcerias público-privadas na educação. Evidenciamos que Marcos Magalhães, presidente do ICE, é membro fundador do Movimento Todos pela Educação.

No contexto dessa nova configuração das políticas educacionais (Ball, 2016), destaca-se a atuação do ICE na escala “global”, desempenhando um papel central na tradução e reprodução de discursos educacionais direcionados aos países periféricos. Além disso, como apontam Carvalho e Rodrigues (2019), a influência da entidade estende-se a outras arenas, incluindo os âmbitos nacional, regional e local. O ponto de partida é um grupo de empresas unidas em torno de um objetivo comum, que influenciam e se articulam com os governos das três esferas de poder, alcançando, por fim, o cotidiano escolar.

Rodrigues e Honorato (2020) destacam, em uma perspectiva nacional, influenciadores diretos, como a Rede Atlas, o Instituto Millenium, o Instituto Liberal, o Instituto Liberdade, o Instituto Atlântico, o Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais. Contudo, consideramos essencial uma análise mais detalhada da rede política construída pelo próprio ICE, que inicialmente se estruturou localmente em Pernambuco.

Adotamos aqui a compreensão de rede política proposta por Ball (2014), que a define como uma nova forma de governança, caracterizada por relações e dinâmicas inovadoras. Em consonância com o autor, enfatizamos a existência de relações complexas de interdependência recíproca, que tornam as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil cada vez mais nebulosas. No caso do ICE, sua rede política foi constituída por empresas e pela própria Secretaria de Educação de Pernambuco, uma vez que, como aponta Magalhães (2008), tanto o PROCENTRO quanto o ICE surgiram a partir dos interesses empresariais, com a colaboração fundamental de agentes públicos, como se pode verificar no trecho a seguir:

Quando eu tinha razoável consciência de que o caminho era esse, porque tinha resultados para mostrar, voltei ao governador e falei o seguinte: “**Governador**, nós temos algo para lhe mostrar. Eu queria que o senhor reunisse o vice-governador, os **secretários da Fazenda, de Planejamento, da Casa Civil, de Educação**, num fim de tarde, com tempo para a gente conversar”. Assim ele fez e nós fomos expor a experiência. Nós vamos dividir as tarefas. Proponho que a gente implante dez escolas dessas. Eu assumo a responsabilidade de buscar recursos do empresariado para equipar a escola e o estado assume o custeio. Aí, o que fizemos? **Submetemos um projeto de lei à Assembléia**, criando o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Magalhães, 2008, p. 19, grifos nossos).

O governador à época era Jarbas Vasconcelos (PMDB), tendo Mendonça Filho (DEM) como vice-governador e Raul Henry (PMDB) como secretário de educação. Destacamos, novamente, o papel desempenhado por Raul Henry, que integrou o grupo de trabalho

responsável pela concepção do PROCENTRO e do próprio ICE, escreveu uma dissertação detalhando todo o processo e atuou como um articulador legislativo crucial para a nacionalização do modelo pernambucano nas discussões sobre a reforma do ensino médio, conforme evidenciado no Capítulo 3 deste trabalho. Avelar e Ball (2019) identificam Raul Henry como membro da rede política do Movimento pela Base Nacional Comum, descrita como uma comunidade discursiva composta por empreendedores políticos, tecnocratas itinerantes e pensadores dedicados à formulação de soluções para os problemas que eles mesmos definem.

De forma similar, Mendonça Filho também desempenhou um papel significativo, especialmente por meio de sua atuação no poder executivo federal e estadual. Conforme pode ser verificado em suas redes sociais, particularmente no Instagram (@mendoncafilho), em postagem realizada no dia 15 de outubro de 2024, em celebração do dia dos professores, Mendonça Filho escolheu homenagear a categoria dos professores com uma foto de Thereza Paes Barreto e, na legenda da imagem, temos o seguinte trecho:

A educação em tempo integral é minha paixão. Neste Dia dos Professores, quero homenagear minha amiga Thereza Paes Barreto, uma grande educadora que contribuiu na criação da Escola da Escolha, um modelo de escolas integrais idealizado pelo ICE e implementado na gestão Jarbas/Mendonça. Como vice-governador, coordenei a implantação desse modelo em Pernambuco e vi de perto o compromisso de Tereza, que se tornou diretora da primeira escola em tempo integral do estado, o Ginásio Pernambucano. Em 2016, como ministro, lançamos a política nacional de escolas em tempo integral com R\$ 1,5 bilhão para expandir essa política em todo o Brasil. O modelo oferece formação acadêmica de excelência, referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento aos imensos desafios do mundo contemporâneo (Mendonça Filho, 2024).

Conforme pode ser analisado no trecho acima, Mendonça Filho assume a responsabilidade, enquanto vice-governador, por ter coordenado e implementado o modelo de escola integral do ICE e por expandir a política da educação em tempo integral para todo o Brasil. No papel de Ministro da Educação, foi responsável pela redação da Reforma do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e posteriormente atuou como relator da Política Nacional do Novo Ensino Médio, Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024). Outro indício da relação da Reforma do Novo Ensino Médio com o modelo pernambucano de educação integral é a entrevista dada por Thereza Paes Barreto ao canal LIVRES, do YouTube.

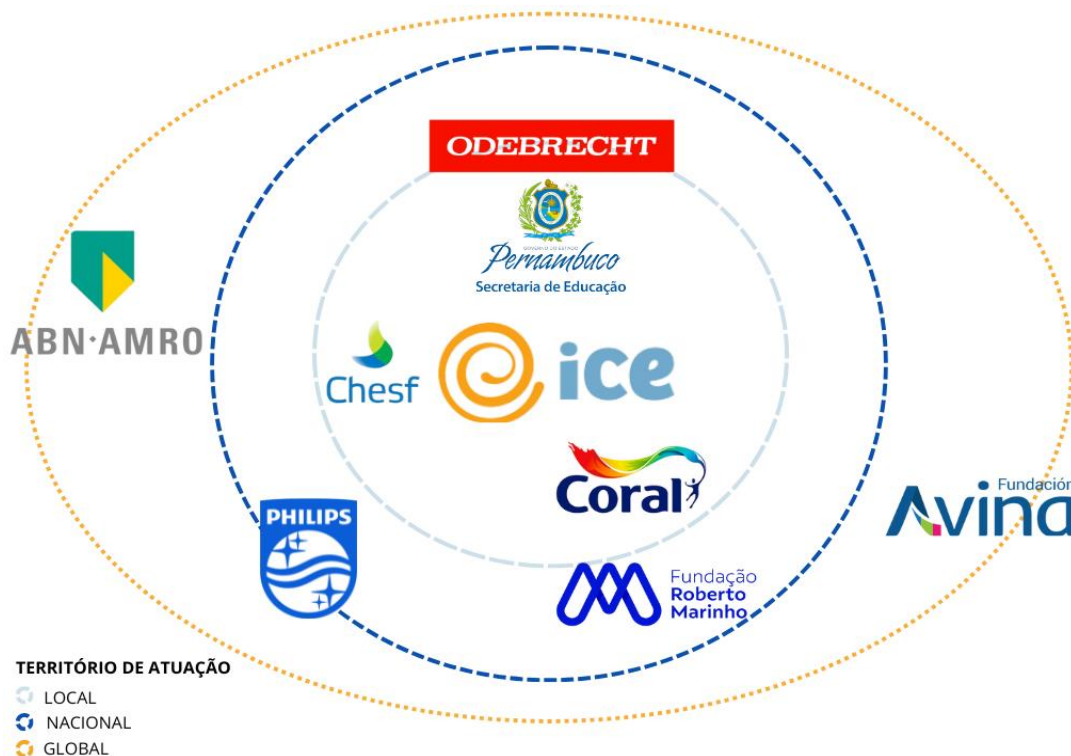
Então se consolidou uma política no estado que inspirou o governo federal em 2016. Mendonça Filho era o ministro da educação. **Ele transformou a experiência de Pernambuco, que a gente concebeu, na política de fomento**

à implantação da educação integral. Ele que tinha sido governador do Estado. Âmbito político ele foi o líder desse processo. Como eu disse inicialmente mobilizou o estado e o segmento e a sociedade civil. Quando Marcos Magalhães mobilizou o segmento empresarial para buscar recursos para fazer a reforma da escola. Não é papel do empresário assumir reforma do patrimônio público, mas aquilo foi o mote, né, foi o foi o catalisador (LIVRES, 2024, 25 min 29 s, grifo nosso).

Com base nos dados coletados e no referencial teórico de Ball (2014), Ball e Avelar (2024) e Rodrigues e Honorato (2020), consideramos fundamental apresentar uma nova rede de influências e fluxos relacionada à política de educação integral e em tempo integral, com foco na atuação do ICE. No entanto, alinhando-nos à perspectiva de Massey (2005 *apud* Avelar; Ball, 2019), ressaltamos que as redes políticas nunca estão completas; elas estão em constante construção. Decidimos neste capítulo mostrar o início da rede e, no Capítulo 6, como ela se encontra em 2025. Para ilustrar essa dinâmica, elaboramos dois fluxogramas: um dedicado às entidades que sustentam essa rede e outro aos sujeitos que a compõem.

Embora o ideal fosse construir um único fluxograma integrando essas dimensões, os limites técnicos da mídia utilizada para este material tornaram a tarefa mais complexa. Uma sobreposição de informações poderia gerar mais confusão do que clareza. Assim, optamos por apresentar, na Fig. 6, o fluxograma referente às entidades e, na Fig. 7, o fluxograma correspondente aos sujeitos.

Figura 6 – Rede Política do ICE – Entidades I



Fonte: Criada pelo autor.

A imagem apresenta um fluxograma que ilustra a rede de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A organização é estruturada em três círculos concêntricos, que representam diferentes níveis de território de atuação: local, nacional e global. No centro da imagem está o ICE, uma fundação filantrópica criada por meio da colaboração de diversas instituições públicas e privadas. O círculo mais interno, em azul claro, representa o território local (Pernambuco), destacando a Chesf e a Odebrecht, a Tintas Coral Indústria e Comércio e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco como atores principais. Localizamos a empresa Odebrecht entre o círculo local e nacional, pois se trata de uma empresa baiana, porém fundada por um pernambucano, com uma ampla atuação nacional. O segundo círculo, em azul escuro pontilhado, corresponde ao nível nacional e inclui organizações como a Philips e a Fundação Roberto Marinho. Embora a Philips não seja uma empresa brasileira, sua subsidiária, a Philips Brasil, desempenhou um papel relevante, uma vez que Marcos Magalhães, fundador do ICE, foi presidente dessa empresa. Portanto, decidimos apresentá-la na fronteira entre o global e o nacional. Por fim, o círculo mais externo, em laranja, representa as conexões internacionais, destacando o banco ABN AMRO e a Fundación Avina como atores globais que contribuem para a atuação do ICE.

Com base nas fontes de informação disponíveis, como livros, reportagens, vídeos no YouTube e outros documentos, não foi possível identificar a contribuição específica de cada

instituição no processo de formação do ICE e do PROCENTRO. No entanto, o empresário Marcos Magalhães (2008) destaca que a Norberto Odebrecht desempenhou um papel central, sendo responsável por promover conexões estratégicas entre João Batista Oliveira e Araújo e Bruno Silveira com o empresário Marcos Magalhães. Além disso, a Odebrecht atuou como um catalisador ao reunir atores que compuseram a comunidade discursiva (Avelar; Ball, 2019).

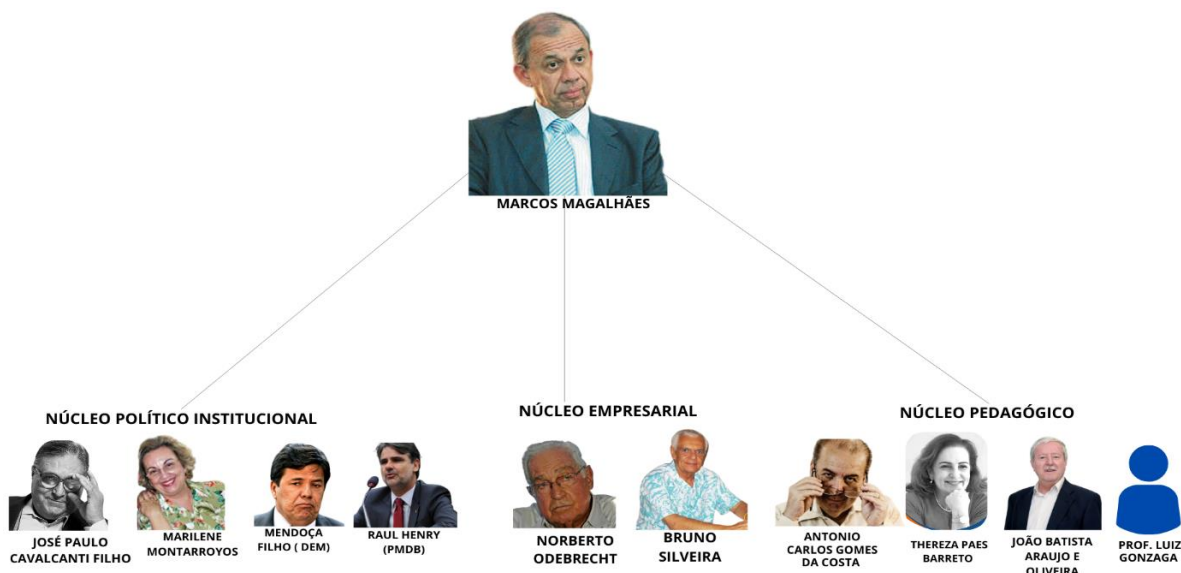
A contribuição da Norberto Odebrecht foi ainda mais significativa por meio de sua empresa, que forneceu um elemento essencial para o modelo pernambucano de educação em tempo integral: a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR). Conforme apontado por Magalhães (2008), a gestão do trabalho pedagógico nas escolas que adotaram o modelo pernambucano foi diretamente influenciada pela metodologia de gestão utilizada nos processos internos da Odebrecht, evidenciando a interseção entre práticas empresariais e políticas educacionais.

A Odebrecht atualmente não faz parte do grupo de financiadores e parceiros estratégicos do Instituto. O afastamento da empresa em relação ao projeto educacional do ICE ocorreu, em parte, devido às investigações da Operação Lava Jato. Singer (2018) argumenta que os impactos econômicos dessa operação, especialmente nos setores de infraestrutura e petróleo, afetaram pilares fundamentais do modelo de desenvolvimento econômico adotado nos governos Lula e Dilma. Ele aponta que a Lava Jato contribuiu para a recessão ao desarticular empresas públicas e privadas estratégicas, como a Petrobras e a Odebrecht.

Marcelo Bahia Odebrecht, neto de Norberto Odebrecht e presidente da empresa desde 2008, foi preso sob acusações de corrupção ativa, lavagem de dinheiro e associação criminosa. No entanto, em 2024, sua condenação foi anulada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) devido a irregularidades identificadas no processo de investigação e julgamento dos réus (Máximo, 2024).

Diante da necessidade de resumir e ilustrar quais sujeitos contribuíram para a formação do ICE, apresentamos abaixo outro fluxograma (Fig. 7), desta vez com ênfase nos indivíduos e suas relações.

Figura 7 – Rede política do ICE: sujeitos



Fonte: Criada pelo.

Decidimos organizar os sujeitos que compõem a rede em núcleos, de modo a caracterizar suas respectivas atuações. Ressaltamos, entretanto, que, como modelo explicativo, essa organização apresenta limitações. A dinâmica das interações entre os diferentes núcleos é, na prática, mais complexa do que o fluxograma apresentado. Destacamos, ainda, que, infelizmente, não conseguimos localizar fotografias de Bruno Silveira e do Prof. Luiz Gonzaga.

Quanto aos nomes dos núcleos, o núcleo Político-Institucional refere-se à atuação no poder executivo e legislativo. Nesse contexto, destacam-se:

- Raul Henry, que exerceu funções no executivo estadual como Secretário de Educação (2001–2002) e no legislativo nacional como deputado federal (2007–2015);
- Mendonça Filho, que atuou no executivo estadual como vice-governador (1999–2006), como governador (2006–2007) e, posteriormente, como ministro da Educação (2016–2018);
- José Paulo Cavalcanti Filho, jurista, consultor da Unesco e do Banco Mundial;
- Marilene Montarroyos, 1ª Gerente do PROCENTRO.

O núcleo empresarial diz respeito aos atores com vínculo direto com as empresas. Nesse núcleo destacam-se:

- Norberto Odebrecht, que fundou a empresa Odebrecht em 1994 e, em 2002, criou a Fundação Norberto Odebrecht. Foi responsável por apresentar Bruno Silveira e Antônio Carlos Gomes da Costa ao empresário Marcos Magalhães;

- Bruno Silveira, vice-presidente da Fundação Norberto Odebrecht, integrou o grupo de trabalho inicial que formulou o PROCENTRO e ICE.

O núcleo pedagógico é composto por sujeitos que têm formação acadêmica, atuação profissional e produção intelectual no campo da educação:

- Thereza Paes Barreto, professora concursada da UFPE, diretora do Colégio de Aplicação da UFPE e primeira diretora, após reforma, do Ginásio Pernambucano;
- Antonio Carlos Gomes da Costa, que participou do grupo de trabalho responsável por redigir o ECA, trabalhou como consultor de projetos da Unesco e foi o formulador da Pedagogia da Presença, um dos princípios do modelo de educação em tempo integral do ICE;
- João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, ex-funcionário do Banco Mundial e autor de vasta produção intelectual no campo da educação.

A análise do processo de formação do ICE permite identificar a reforma do Ginásio Pernambucano como seu ponto de partida. É fundamental destacar que tanto a reforma física quanto a pedagógica, que resultaram na criação do PROCENTRO, se inserem em um contexto internacional marcado pelo crescimento do terceiro setor no campo educacional. Nesse cenário, o diagnóstico da suposta incapacidade do Estado, mesmo sem evidências concretas fundamentadas em dados, emerge como um primeiro passo para a inserção de empresas no setor.

As declarações de Marcos Magalhães, empresário responsável pelo ICE, desempenharam um papel central na formulação dos aspectos legais fundamentais para a criação do PROCENTRO e do PEI. Além do próprio empresário, outros sujeitos, tais como Thereza Paes Barreto, também reproduzem afirmações que tentam legitimar as ações do ICE em direção ao campo educacional. Entre as concepções presentes em suas declarações, destacam-se: a alegada incapacidade do Estado de oferecer educação de qualidade, a percepção de que os professores dispõem de muitos benefícios, enquanto realizam pouco trabalho, e a falta de planejamento nas escolas. Essas ideias foram transformadas em diretrizes para o modelo de educação em tempo integral desenvolvido pelo ICE. Diante disso, consideramos necessário investigar se essas declarações e suas conseqüentes transformações em diretrizes também estão presentes no Programa de Educação Integral da Paraíba.

Em pouco mais de 20 anos, o ICE passou de uma ação localizada em uma única escola, em um único estado do Brasil, para estar presente em 5.548 escolas públicas distribuídas por 23 estados. Atribuímos a esse processo de expansão diversos fatores.

Entre eles, destacam-se as empresas que deram suporte ao surgimento e crescimento do ICE, como a Philips e a Odebrecht. Essas eram multinacionais com uma ampla e diversificada área de atuação. A Odebrecht, em particular, além de possuir fortes vínculos com Pernambuco – estado de origem tanto de seus proprietários quanto do ICE –, já acumulava 50 anos de experiência em iniciativas voltadas ao combate à pobreza e à desigualdade, conforme definido pela própria empresa. Nesse contexto, o ICE incorporou tanto o conhecimento técnico sobre o funcionamento de fundações filantrópicas quanto o método de gestão de processos, elementos presentes na TEAR, que se mostraram fundamentais para seu sucesso.

Outro elemento fundamental para a expansão do ICE foi a relação com o Núcleo Político-Institucional, destacando-se, novamente, as atuações de Raul Henry e Mendonça Filho. Raul Henry desempenhou o papel de articulador político nas discussões que antecederam a Reforma do Ensino Médio, enquanto Mendonça Filho foi responsável por propor a reforma, utilizando como base as experiências acumuladas pelo PROCENTRO no âmbito das políticas de educação integral e em tempo integral. Além disso, as contribuições do PSB e do MDB foram essenciais para a inserção do ICE em outros estados. Esses partidos foram os primeiros a estabelecer uma parceria duradoura com o instituto, o que, em certa medida, facilitou sua entrada em estados governados por representantes dessas legendas.

Por último, destacamos as atuações de Antonio Carlos Gomes da Costa, de João Batista Araújo e Oliveira, e de José Paulo Cavalcanti Filho, todos vinculados a organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial. Diante dessas atuações, torna-se necessário investigar que tipo de relação se estabelece entre as diretrizes defendidas por esses organismos e aquilo que foi incorporado e mobilizado pelo ICE em sua expansão para outros estados.

Compreendemos também que a nacionalização do modelo pernambucano (Silva; Silva, 2014; Bueno, 2021) trouxe consigo uma expansão da política de responsabilização, em níveis diferentes nos estados, algo que iremos também investigar, no próximo capítulo, quando analisaremos o Programa de Educação Integral na Paraíba.

7 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA

O modelo de escola em tempo integral, baseado no modelo pernambucano elaborado pelo ICE, surgiu na Paraíba em 2015, por meio do Decreto n. 36.408 (Paraíba, 2015a). No ano subsequente, as oito primeiras instituições de ensino integral deram início às suas atividades. Em 2018, a Lei 11.100 (Paraíba, 2018) estabeleceu o Programa de Educação Integral no estado paraibano, composto pelas Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS). Essas últimas têm como objetivo oferecer educação em tempo integral e qualificação profissional a adolescentes em situação de restrição de liberdade. Destacamos que as escolas cidadãs integrais são criações anteriores ao Programa de Educação em Tempo Integral.

Em setembro de 2015, foi estabelecido o Acordo de Cooperação Técnica número 353 entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O objetivo principal desse acordo, conforme registrado no documento oficial (Paraíba, 2015b), era proporcionar suporte técnico para o desenvolvimento de ações voltadas para o aprimoramento da oferta e da qualidade do ensino público no Estado da Paraíba. Esse compromisso foi fundamental para a concepção e implementação do Programa de Educação Integral, tendo sido, inicialmente, acordado para um período de doze meses, com a possibilidade de prorrogação.

No decorrer dos anos, a parceria entre o ICE e a SEE/PB se consolidou. Em 2021, o Acordo de nº 187 foi firmado, com uma vigência prevista até dezembro de 2023. Esse novo pacto, também entre o ICE e a SEE/PB, delineava a execução de uma série de projetos. O propósito era que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação continuasse a auxiliar a Secretaria de Educação na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral em sua rede.

Em dezembro de 2024, foi aprovada a Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024), que reformulou o programa anterior e deu origem ao Programa de Educação Cidadã Integral. Embora ainda baseado no modelo proposto pelo ICE, o novo programa apresenta novas características implementadas pela Secretaria de Estado da Educação. Entre as principais mudanças, destacam-se a criação das Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII), as alterações no regime de trabalho e na remuneração dos professores e a redefinição das finalidades do programa. Neste capítulo, em seção específica, trataremos com mais detalhes sobre as alterações.

Salientamos que Rodrigues (2019), Rodrigues e Honorato (2020), Sena, Albino e Rodrigues (2021) e Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) já indicaram em suas pesquisas que o modelo de escola integral em questão incorpora princípios de caráter privatista, com uma forte prerrogativa filantrópica e mercadológica. Essas características são influenciadas por instituições nacionais e internacionais que empregam mecanismos voltados à manutenção de sua atuação na formulação e implementação de currículos para as juventudes brasileiras, particularmente no contexto paraibano. Além disso, há indícios de que esse modelo contribui para a exclusão de parcela significativa dos extratos mais pobres.

Conforme anunciamos na introdução da nossa tese, analisaremos a política de educação integral e em tempo integral para o ensino médio a partir da concepção de educação do modelo, com ênfase na Pedagogia da Presença, Projeto de Vida e sua relação com a ampliação do tempo de permanência dos professores e estudantes. Ainda sobre o respeito do tempo de permanência dos professores, iremos analisar os dispositivos legais que regulamentam a jornada, bem como os discursos que justificam a nova jornada de trabalho imposta aos trabalhadores e trabalhadoras em educação que são vinculados ao modelo.

O Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992) propõe uma análise das políticas públicas educacionais como processos dinâmicos e em constante disputa, nos quais diferentes atores e arenas participam da construção e ressignificação dos significados das políticas. Um dos elementos centrais desse modelo é o contexto de produção do texto, que representa o momento em que as políticas formuladas no contexto de influência são transformadas em documentos normativos, como leis, diretrizes e programas educacionais. Esse contexto é fundamental para compreender como as políticas são codificadas discursivamente e como suas significações podem ser modificadas ao longo do processo.

Por sua vez, Oliveira e Lopes (2011), consideram que as políticas curriculares, através da abordagem elaborada por Ball e Bowe, podem ser compreendidas como um conjunto de textos e discursos que se articulam em redes discursivas e que são atravessados por relações de poder, história e diferentes interesse. Dessa forma, o contexto de produção do texto não é apenas um momento de transcrição técnica das decisões políticas, mas um espaço de disputa em que diferentes significações e interpretações se manifestam. Os autores que produzem os textos políticos – sejam legisladores, gestores educacionais ou especialistas – são influenciados por suas próprias perspectivas e pelos embates que permeiam o campo educacional. O presente capítulo, com base na abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), analisa a Política de Educação em Tempo Integral e Integral na Paraíba através do seu contexto de produção do texto.

7.1 O contexto de influência e de produção do texto da Política De Educação Integral e em tempo integral na Paraíba

Newman e Clarke (2012) utilizam a expressão gerencialismo para descrever o processo de transformação cultural e política que se originou na Grã-Bretanha e, posteriormente, se expandiu para países como Estados Unidos, Nova Zelândia e Chile. Esse processo baseou-se em pressupostos amplamente disseminados, como a liberação das forças de mercado do controle estatal, a redução da carga tributária e, de forma geral, a diminuição dos custos do Estado. Esses elementos constituíram pilares de uma lógica global que influenciou reformas em diversos países. Os autores também destacam o papel de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), na promoção e disseminação dessas ideias, contribuindo para a consolidação do gerencialismo como um modelo dominante em políticas públicas e reformas administrativas. O gerencialismo, nesse sentido, é compreendido como um processo profundo de mudança cultural, social e política.

Entretanto, Newman e Clarke (2012) destacam que é fundamental considerar as particularidades de cada história nacional, mesmo ao analisar como essas histórias podem estar inseridas em redes internacionais e transnacionais de intercâmbio, imitação ou imposição coercitiva de modelos de política e governança. Dessa forma, é possível afirmar que não existe um modelo único, pois a natureza das reformas e o período realizado em cada país são diferentes, entretanto os programas de reforma são legitimados e sustentados por narrativas que emergem em momentos de crise econômica, particularmente de crise fiscal.

Moura e Oliveira (2022) destacam que no Brasil, a reforma do Estado, de viés gerencialista e orientada pela Nova Gestão Pública, ocorreu durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entre os anos de 1995–2003. Conforme o próprio ideólogo da reforma, Bresser-Pereira (1998), a grande tarefa da década de 1990 era reformar o Estado. A reforma em questão foi implementada através do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, tendo sido orientada à luz do modelo gerencial da NGP. Nesse sentido, o estado desejado por Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso pode ser compreendido a partir do trecho abaixo:

O resultado dessa reforma será um Estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um Estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios. Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para promoção da capacidade de competição. Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais (Bresser-Pereira, 1998, p. 89).

Moura e Oliveira (2022) também afirmam que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) financiou e forneceu apoio técnico ao governo federal, que assumiu o papel de indutor das reformas, implementando programas como o Programa Nacional de Apoio à Administração Fiscal para os Estados Brasileiros (PNAFE), o Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (PROMOEX) e o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE). Destacamos que a indução de políticas, via obtenção de empréstimos, é uma estratégia adotada por organismo multilaterais, tais como o Banco Mundial, para disseminar uma agenda política própria.

Dando continuidade às políticas de modernização do Estado, destaca-se a aprovação da Lei de Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Brasil, instituída durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), por meio da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Essa legislação marcou um avanço na gestão pública ao estabelecer normas gerais para a formalização de parcerias entre a administração pública e a iniciativa privada, visando à execução de serviços e obras públicas.

Araújo, Lima e Sousa Júnior (2020) apontam que os governos de Lula (primeiro e segundo mandatos) e de sua sucessora, Dilma Rousseff (PT), responderam à crise financeira de 2008 com a ampliação de investimentos em infraestrutura por meio das PPPs. Nesse contexto, destaca-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que, em parceria com empresas privadas, impulsionou grandes obras. Na avaliação dos autores, essa estratégia adotada pelo PT não rompeu com a estrutura neoliberal de desenvolvimento no Brasil.

Entretanto, o golpe jurídico-parlamentar de 2016, que levou Michel Temer (PMDB) à presidência, interrompeu esse padrão de investimento baseado nas PPPs. Em seu lugar, foram implementadas medidas de austeridade fiscal, resultando na redução dos investimentos em diversas áreas e na retirada de direitos de uma parcela significativa da população.

Robertson e Verger (2012) consideram que as parcerias público-privadas na educação, em uma escala global, são reflexos de processos vinculados ao neoliberalismo e à própria globalização econômica, como o aumento da porosidade das fronteiras institucionais e nacionais, o enfraquecimento da distinção entre o Estado e os atores privados, e a expansão do número de agentes e projetos operacionais em escalas global e regional. Nesse sentido, conforme os autores afirmam, estabeleceu-se um novo contrato social entre o cidadão e o Estado, porém desta vez mediado pelo mercado. Surge, dessa forma, um sujeito consumidor e não um sujeito de direitos.

Uma característica marcante das reformas educacionais associadas às transformações políticas dos anos 1990 é a expansão gerencialismo e o fortalecimento das políticas de *accountability*, como apontam Silva, Silva e Freire (2022). Segundo as autoras, o governo federal desempenhou um papel central como indutor dessas políticas, o que levou, a partir do final da década de 1990, governos estaduais e municipais a desenvolverem e implementarem sistemas próprios de avaliação externa, vinculados a iniciativas de *accountability*. Nesse contexto, destacam-se as políticas adotadas pelos estados da Paraíba, Pernambuco e Ceará. As autoras compreendem que as iniciativas de avaliação externa em larga escala implementadas estão diretamente relacionadas ao contexto das reformas do Estado, que buscavam "modernizar" a gestão pública e reduzir os custos com políticas sociais. Em momentos distintos, esses estados adotaram reformas educacionais fundamentadas em princípios gerenciais e mecanismos de *accountability*. Destacamos que o modelo de educação integral, pensado pelo ICE, surge em Pernambuco e posteriormente segue para o Ceará, inserindo-se, por último, na Paraíba.

O processo de modernização do estado da Paraíba, de viés gerencialista (Newman; Clarke 2012), teve início com o governo de Cássio Cunha Lima (PSDB), entre os anos de 2003 e 2009. O ponto de partida é a adesão ao PNAGE e o empréstimo junto ao BID para realizar a reforma da gestão pública, conforme Moura e Oliveira (2023) afirmam.

Souza (2017) ressalta que, sob a influência da Lei de Parcerias Público-Privadas, Lei nº 11.079/2004 (Brasil, 2004), o governo da Paraíba sancionou a Lei nº 8.486/2008 (Paraíba, 2008) com o objetivo de modernizar a máquina pública e regulamentar a aplicação dessa legislação federal no âmbito estadual. Essa iniciativa buscava adequar o estado à nova racionalidade governamental e alinhar suas políticas à agenda mais ampla promovida pelo governo federal.

De acordo com Veras *et al.* (2016), desde os anos 1980, a disputa pelo poder executivo na Paraíba foi marcada pela alternância entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ambos representando as principais oligarquias políticas do estado. Veras *et al.* (2016) também apontam o patrimonialismo e o controle oligárquico como características predominantes da política institucional na região. No entanto, a vitória de Ricardo Coutinho, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), e de seu vice, Rômulo Gouveia, do Partido Social Democrático (PSD), rompeu com o ciclo de alternância entre essas oligarquias no executivo estadual. Veras *et al.* (2016) evidenciam que, além de encerrar esse ciclo, Ricardo Coutinho representou um novo

perfil de gestor público, com origens nos movimentos sociais e práticas políticas voltadas para a inclusão social e a transparência na gestão pública.

Destacam-se duas medidas, que na avaliação de Veras *et.al.* (2016), foram estruturantes para a nova gestão: a criação do Orçamento Democrático Estadual (ODE) e da Secretaria de Estado da Articulação e Desenvolvimento Municipal (Sedam). O primeiro refere-se a uma política voltada para ampliar o mecanismo de participação popular na definição das prioridades do governo estadual. Assim, por meio de audiências públicas realizadas nas 14 regiões administrativas, a população escolhia as ações prioritárias do governo. Na avaliação de Lima e Pires (2023), a estrutura da política em questão foi pensada com intuito de construção de uma política de participação, algo inédito na história da Paraíba.

Por sua vez, a Secretaria de Estado da Articulação e Desenvolvimento Municipal (Sedam), criada por meio da Lei de nº 9.350 (Paraíba, 2011), em 12 de abril de 2011, teve como objetivo articular, no âmbito do Poder Público Estadual, os programas governamentais voltados ao desenvolvimento municipal, com prioridade para as localidades que apresentavam os menores índices de desenvolvimento humano.

Veras *et.al.* (2016) consideram que as ações promovidas pelo ODE e pela Sedam foram responsáveis pelo desenho inicial do Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba, que pretendia apoiar o desenvolvimento, em áreas prioritárias, dos municípios. O programa em questão estabeleceu um conjunto de metas, pactuadas entre a Sedam e os municípios, condicionando o repasse de verbas. Lima e Pires (2023) evidenciam que o estabelecimento de metas e de avaliação das políticas de saúde e de educação, áreas que receberam os maiores repasses de verba, apresentam traços da NGP.

De maneira semelhante, Moura e Oliveira (2022) afirmam que a reforma iniciada por Cássio Cunha Lima teve continuidade durante a gestão de Ricardo Coutinho. Os autores destacam como exemplo a assinatura do acordo de cooperação técnica para adesão ao Pacto pela Reforma do Estado, promovido pelo Movimento Brasil Competitivo (MBC). Como discutido no capítulo anterior, processo similar ocorreu em Pernambuco, reforçando o argumento inicial de Silva e Silva (2017) de que o MBC desempenhou um papel nacional no avanço da reforma gerencial em diferentes unidades federativas.

Souza (2017) afirma que a gestão de Ricardo Coutinho (PSB), à frente do governo da Paraíba, entre os anos de 2011 e 2019, também pode ser caracterizada pela implantação de medidas alinhadas a uma lógica neoliberal. Segundo o autor, destacam-se como traços marcantes desse período a adoção de um controle fiscal mais rigoroso sobre os gastos públicos, a redução da máquina estatal e a ampliação das parcerias público-privadas. Esses elementos, de

acordo com Souza (2017), configuram um processo de adaptação da administração pública estadual aos princípios da racionalidade administrativa predominante no Brasil.

Com o objetivo de investigar quais práticas e métodos da Nova Gestão Pública (NGP) foram incorporados à gestão pública educacional na Paraíba, Moura e Oliveira (2022) apontam que o estado implementou uma reforma educacional fundamentada em estratégias e tecnologias voltadas para avaliação, definição de padrões, estabelecimento de metas, mensuração de desempenho, promoção da responsabilização e estímulo à competitividade no contexto educacional. Nesse contexto, destaca-se o lançamento do Plano de Gestão Paraíba Faz Educação (Paraíba, 2011). Segundo os autores, o objetivo era modernizar a gestão, tornando-a mais eficiente para, assim, assegurar a qualidade da educação, medida pelo desempenho nas avaliações em larga escala.

O plano, produto da reforma do Estado na Paraíba, introduziu tecnologias e estratégias na gestão da educação que são baseadas em uma racionalidade típica do mercado. Moura e Oliveira (2022) pontuam que avaliações estandardizadas em larga escala, indicadores sintéticos de qualidade da educação, contratos de gestão, publicização dos resultados de desempenho e pagamento de bônus financeiros em função da performance foram incorporados na rede pública através da Nova Gestão Pública.

No contexto dessas reformas, tivemos a criação do Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba (Avaliando IDEPB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), ambos são inspirados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Moura e Oliveira (2022) também afirmam que o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), foi contratado pelo estado da Paraíba para conceber, planejar e aplicar o Avaliando o IDEPB. O Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba é composto por indicadores de desempenho em português e matemática, pelo fluxo escolar e por questionários contextuais com foco em questões socioeconômicas.

Moura e Oliveira (2022) afirmam que as avaliações em larga escala, como o Avaliando IDEPB, desempenham diferentes funções políticas e têm se consolidado como ferramentas essenciais nas reformas educacionais das últimas décadas. Nesse contexto, o Avaliando IDEPB pode ser entendido como uma tecnologia que viabiliza a execução de outras estratégias e de ferramentas gerenciais adotadas na educação da Paraíba. Ele serve como fundamento para a introdução, de maneira integrada e complexa, de tecnologias que impactam diretamente as instituições de ensino e os docentes.

Lima e Pires (2023) destacam que, sob a influência da Nova Gestão Pública (NGP), foram implementadas políticas voltadas para a rede pública estadual que incluíram o pagamento

de bônus financeiros para professores e para as escolas. A principal iniciativa foi a política de bonificação por resultados, materializada nos prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação. Vale ressaltar que essa política teve início com os prêmios Gestão Exemplar e Professor Exemplar. Segundo Moura e Oliveira (2022), esses prêmios foram concebidos para estimular a melhoria dos resultados no IDEPB, o que, na avaliação dos autores, motivou sua reformulação por meio da Lei nº 9.879/2012 (Paraíba, 2012). Os autores argumentam que esse tipo de política bonificação por resultados impacta diretamente a prática docente, intensificando a pressão por produtividade e ampliando as demandas de trabalho. Essa dinâmica é agravada pelas novas exigências associadas à concorrência, à competitividade e ao ranqueamento entre escolas.

Araújo, Lima e Sousa Júnior (2020), ao contextualizar as PPPs no estado da Paraíba, afirmam que os contratos de gestão com as Organizações Sociais (OS) foram realizados através da Lei estadual nº 9.454 (Paraíba, 2011) e do Edital nº 001/2017/Sead/SEE. O governo do estado da Paraíba firmou contrato com o Espaço Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS) e com o Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde (INSAÚDE) para atuarem nas escolas públicas. Os autores avaliam que a transferência da gestão de serviços de apoio e de parte do serviço pedagógico para as Organizações Sociais (OS) representa um enfraquecimento da burocracia estatal, com a entrega de bases de dados e soluções para entidades privadas. Isso resulta em um cenário no qual as OS passam a ter maior domínio sobre a administração do sistema do que o próprio Estado. Com o tempo, essa dinâmica pode comprometer o caráter público da educação, aproximando as escolas de um modelo empresarial focado na transmissão de conteúdo.

Silva, Silva e Freire (2022) destacam que o Sistema de Gestão de Informações da Rede Estadual de Educação da Paraíba (Saber), associado ao Programa de Modernização e Eficiência da Gestão de Aprendizagem na Paraíba (PMEGA), configuram-se como ferramentas da *accountability*. Esses sistemas foram desenvolvidos com o objetivo de aprimorar o monitoramento e controle das escolas e das Gerências Regionais de Educação (GRE) por meio do registro *online* de frequência, notas e planejamento de aulas pelos professores. O Saber funciona como uma “caderneta eletrônica” que, ao ser preenchida corretamente e dentro dos prazos estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), garante aos docentes uma bolsa de incentivo no valor de R\$ 150,00.

Souza (2017) destaca que o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado em 2006 pela Lei nº 13.264, já apresentava diversas parcerias firmadas entre o estado da Paraíba e diferentes instituições privadas. Algo que já evidencia as consequências da proposta de reforma inicialmente pensada e executada por Bresser-Pereira (1998) e de sua continuidade no governo

Lula. Destacamos, conforme consta no PEE (Paraíba, 2006), que as parcerias com diversas instituições já revelam o viés privatista e o alinhamento com uma lógica gerencial na gestão pública. De acordo com Paraíba (2006), diversas instituições, públicas e privadas, já realizavam ações de colaboração com os sistemas de ensino, dentre essas instituições, destacam-se: Instituto Ayrton Senna, Coca-Cola, Fundação Banco do Brasil, Microsoft, Teatro Escola do Ballet Bolshoi, Instituto Alpargatas, Instituto Telemar, UNICEF, Aliança Francesa, SESC, SESI e SENAR.

Particularmente em 2015, ano em que foi celebrado o primeiro termo de cooperação técnica entre o governo da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Souza (2017) afirma que, além das instituições mencionadas, também ocorreram colaborações com outras entidades privadas, como *Google*, Universidade de Ciências Aplicadas da Finlândia, *World Fund for Education*, Instituto Sonho Grande, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação Roberto Marinho.

Souza (2017) revela que as ações de colaboração celebradas entre o Estado paraibano e as instituições supracitadas inserem-se em um contexto mais amplo de neoliberalização do Estado, pois todas partem, cada a uma a sua maneira, do pressuposto que o setor privado era mais capacitado para suprimir as necessidades educacionais da sociedade paraibana.

As políticas de avaliação externa em larga escala, conforme discutido na literatura, consolidaram-se como uma das principais ferramentas de governança educacional, permanecendo como práticas recorrentes, independentemente das mudanças partidárias nos governos. Compreendemos que o processo de modernização do Estado, orientado pelo NGP, teve início com gestão de Cássio Cunha Lima (PSDB) e intensificado com a gestão de Ricardo Coutinho (PSB).

Em 2018, João Azevêdo (PSB) tornou-se governador do Estado da Paraíba com o apoio de Ricardo Coutinho. Contudo, em menos de um ano de mandato, João Azevêdo afastou-se de seus antigos aliados e migrou para o partido Cidadania. Sua permanência nessa legenda foi breve, e, em 2022, ele retornou ao PSB para disputar a reeleição ao executivo estadual.

Conforme destaca Chagas (2024), durante o governo de João Azevêdo (PSB), foi celebrado um novo termo de cooperação específico para o Programa de Educação Integral. Esse termo, firmado entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a Secretaria de Estado da Educação (SEE), previa a execução de um conjunto de projetos voltados à continuidade e ao aprimoramento do programa de ensino em tempo integral da rede estadual. No mesmo período, também foi celebrado outro termo de cooperação, dessa vez entre a SEE e a Fundação Itaú para Educação e Cultura. Identificado pelo número 128/2021, o acordo

englobava um conjunto de ações destinadas ao desenvolvimento e ao fortalecimento da política de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

A gestão do PSB, na Paraíba, criou um complexo sistema de governança que fomentou novas formas de regulação na educação e que acabou por promover uma política de *accountability*, com ênfase na performatividade. A parceria firmada entre o ICE e a Secretaria de Educação da Paraíba não demandou grandes ajustes legislativos, como ocorreu em Pernambuco, devido à existência prévia de um arcabouço legal e de um histórico consolidado de parcerias entre o governo estadual e diversas empresas.

Nesse período, a Paraíba já vivenciava um avançado processo de endoprivatização (Ball; Youdell, 2007), caracterizado pela presença de projetos educacionais desenvolvidos por entidades privadas na rede pública e pela terceirização de atividades-meio dentro das escolas, através da contratação de funcionários que atuam como merendeiras, porteiros, inspetores e funcionários da secretaria de escolar.

Observa-se uma continuidade na política de educação integral entre os governos de Ricardo Coutinho e João Azevêdo. No entanto, a gestão de João Azevêdo destacou-se pela ampliação das parcerias com o setor privado, evidenciada pela celebração de um acordo de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE) e a Fundação Itaú para Educação e Cultura.

Para concluir esta seção, é importante apresentar informações adicionais sobre a rede pública de ensino da Paraíba. Esses dados contribuem para a compreensão do contexto em que a política de educação integral e em tempo integral foi formulada e implementada nas escolas paraibanas, permitindo uma análise mais abrangente de seus impactos e desafios.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB do ensino médio na rede pública da Paraíba



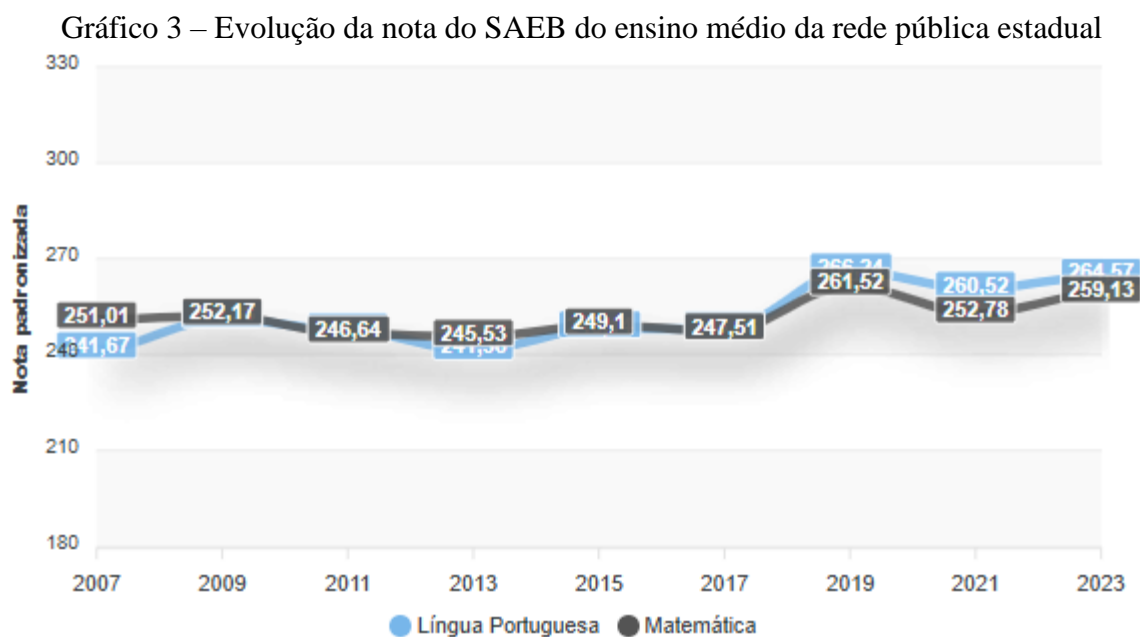
Fonte: (QEDU, 2025).

Tomando como marco inicial o ano de 2011, período em que se deu início ao processo de modernização do Estado sob a gestão do PSB, observa-se que a meta projetada para o Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado não foi alcançada em nenhuma das edições subsequentes (Gráfico 2). Apesar da introdução do Índice de Cidadania Educacional (ICE), da implementação do modelo de educação em tempo integral e das medidas voltadas à modernização da gestão pública, os objetivos estabelecidos para o Ideb permaneceram fora do alcance.

Ressalte-se que, em 2020, ano em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de covid-19, a rede pública estadual instituiu o Regime Especial de Ensino (Paraíba, 2020). Esse regime flexibilizou o processo de progressão dos estudantes no ensino médio, o que impactou diretamente o fluxo escolar, contribuindo para a elevação do Ideb naquele ano. No entanto, mesmo com esse efeito, a rede pública não atingiu a meta projetada.

Quanto ao desempenho, nos testes cognitivos do Saeb, da rede pública estadual no ensino médio, é possível identificar dois períodos distintos. Entre 2011 e 2017 houve um período de estagnação nos índices de aprendizado. No período de 2019 a 2023, ocorreram variações nos índices. Entre 2017 e 2019, houve uma elevação nos resultados, seguida por uma queda e, posteriormente, por outra elevação, ainda abaixo dos índices de 2019. A queda pode ser associada ao período pandêmico. No entanto, a elevação que a precedeu requer análise para identificar os fatores que influenciaram o desempenho.



Os planos Paraíba Faz Educação de 2011 e 2015, ambos elaborados durante a gestão de Ricardo Coutinho (PSB) e submetidos à NGP, foram concebidos e apresentados à sociedade como uma resposta ao baixo desempenho da rede pública nos indicadores do Ideb. Apesar da

adoção de estratégias de gestão orientadas para a melhoria da qualidade, vinculadas ao desempenho em testes, os objetivos traçados e as metas estabelecidas não foram alcançados.

A modernização do Estado da Paraíba, bem como os planos de gestão educacional decorrentes desse processo, fundamenta-se no pressuposto da incapacidade do próprio Estado em cumprir sua obrigação de oferecer educação de qualidade. Nesse contexto, o diagnóstico dessa incapacidade, formulado e difundido por atores privados, opera como um significante vazio (Laclau; Mouffe, 2015), permitindo a articulação de diferentes significados para a política educacional.

Esse processo resultou na ampliação dos sentidos atribuídos ao discurso inicial sobre a suposta incapacidade estatal, que ultrapassou seu significado original e se consolidou como um ponto nodal. A ausência de uma essência fixa nesse discurso é condição necessária para a construção hegemônica do sentido que deslegitima o Estado como responsável pela garantia de uma educação de qualidade.

A partir dessa deslegitimação, emergem múltiplos sentidos para a educação pública, que serviram como base para a formulação e implantação de políticas educacionais. Esse é o contexto em que se insere o discurso que fundamenta a política de educação integral e em tempo integral promovida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Outro aspecto que possibilitou a mobilidade da política (Ball; Avelar, 2024), de Pernambuco para a Paraíba, foi a atuação do PSB. Vale lembrar que o modelo de educação integral surgiu originalmente em Pernambuco, migrou para outros estados e chegou à Paraíba durante a gestão de Ricardo Coutinho, também do PSB. Nesse contexto, a comunidade epistêmica, composta por membros do PSB e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), desempenhou um papel central no deslocamento desta política.

No entanto, como apontam Peck e Theodore (2010 *apud* Ball; Avelar, 2024), a política não se desloca de maneira íntegra, mas fragmentada. Assim, na próxima seção, serão analisados os fragmentos que compuseram esse deslocamento e como eles foram traduzidos para o contexto paraibano. Os fragmentos da política serão analisados por meio da concepção pedagógica do modelo e de sua relação com a ampliação de jornada de permanência na escola dos estudantes bem como do regime de trabalho dos professores.

7.2 A concepção pedagógica do modelo do ICE

A concepção pedagógica presente no modelo da escola da escolha é apresentada pelo ICE (2019c) a partir de princípios educativos. Esses princípios estão divididos da seguinte

forma: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Destacamos que entre os princípios educativos citados, a Pedagogia da Presença, é apontado por Paraíba (2017) um enquanto elemento constitutivo do modelo adotado pelo Programa de Educação Integral da Paraíba.

O Protagonismo diz respeito à participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. No contexto escolar, o protagonismo se manifesta na construção da autonomia, na capacidade de tomar decisões e na responsabilidade compartilhada pelo aprendizado.

Os Quatro Pilares da Educação, definidos pela UNESCO (1996), estruturam o processo educativo em quatro dimensões essenciais: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

A Pedagogia da Presença reforça a importância do vínculo entre educadores e estudantes. Ela é fundamentada na teoria de Antonio Carlos Gomes da Costa, que destaca a necessidade de o educador estar verdadeiramente presente na vida do estudante, promovendo um ambiente de escuta, acolhimento e participação ativa.

Por fim, a Educação Interdimensional amplia a concepção de ensino ao considerar as múltiplas dimensões do ser humano: intelectual, emocional, social, produtiva e espiritual. Algo que também é inspirado no relatório da UNESCO (1996). Essa abordagem enfatiza que a aprendizagem não pode se restringir apenas ao aspecto cognitivo, mas deve abranger valores, sentidos e significados que permitem ao estudante compreender e atuar no mundo de maneira crítica e propositiva.

O modelo pernambucano de educação em tempo integral é originalmente denominado “Escola da Escolha”. No entanto, ao ser implantado em outros estados, ele adquire novas denominações. Na Paraíba, por exemplo, foi adotado o nome “Escola Cidadã Integral”. Antes de analisarmos o nome escolhido para o contexto paraibano, é fundamental compreender a origem do termo “Escola da Escolha”, que possui vínculos estreitos com a concepção de educação adotada pelo modelo e desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O termo em questão foi escolhido pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) para reforçar o principal pilar de seu modelo pedagógico e de gestão escolar: o projeto de vida dos estudantes. O ICE, através de seus livretos institucionais, apresenta a memória e as concepções do modelo ao mesmo tempo em que formula uma compreensão de juventude. Dessa relação surge o modelo:

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo. Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências (ICE, 2025).

A essência da Escola da Escolha é o estudante e o seu Projeto de Vida, sendo este a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens (ICE, 2019a, p. 46).

O ICE concebeu e implanta um Modelo de Educação Integral em Tempo Integral – a Escola da Escolha – no qual todos os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do estudante (ICE, 2023, p. 5).

Silva e Oliveira (2023) destacam que em Pernambuco, o estado de origem do modelo, o componente curricular em questão chamava-se, em 2008, de “Projeto de Empreendedorismo” e pouco tempo depois foi renomeado para “Projeto de Vida e Empreendedorismo”. O vínculo entre esses dois significantes revela o foco de atuação e a influência na elaboração de projetos para educação de diferentes organizações vinculadas à nova filantropia (Ball; Olmedo, 2013). Ademais, os autores também argumentam que essa política curricular tem sido um vetor de demandas e lógicas dos discursos neoliberais na educação.

O modelo formulado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi desenvolvido para responder a desafios enfrentados pela juventude brasileira, compreendida na faixa etária entre 16 e 29 anos, no início dos anos 2000. Nesse sentido, o modelo foi formulado na perspectiva “Resolução da equação universalização X equidade” e na “Criação de um modelo pedagógico eficaz associado à gestão para gerar resultados mensuráveis e sustentáveis” (ICE, 2019a, p. 39).

O Marco Lógico apresentado pelo ICE (2019a) como um processo de formulação da concepção pedagógica do modelo divide-se em três etapas: Diagnóstico Situacional, Conjunto de evidências, Série de Constatações.

O Diagnóstico Situacional é centrado na caracterização da juventude brasileira. Destacamos que não existe um recorte sobre qual juventude está sendo caracterizada. Contudo, por conta da proposta de atuação do ICE, é possível inferir que estão diagnosticando o público que frequenta a escola pública. Segundo o próprio ICE (2019a), os índices de escolarização e aprendizagem entre os jovens eram baixos, não havia políticas públicas específicas para esse grupo, e os índices de violência, tanto sofrida quanto praticada por jovens, eram elevados. Além disso, muitos programas e projetos existentes tinham como foco principal ocupar o tempo dos

jovens para mantê-los afastados de problemas sociais. Ainda sobre a juventude brasileira, o ICE (2019a) afirma que os jovens possuem baixos níveis de ambição em relação ao futuro, baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança, baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida e limitado repertório cultural e moral.

O Conjunto de Evidências fundamenta-se em fontes diversas, como Unicef, Inep e OCDE, que oferecem subsídios para a compreensão do contexto em que os jovens estão inseridos no ambiente escolar. Ademais, a teoria da cultura da pobreza, de Oscar Lewis, e o conceito de ética da corresponsabilidade, desenvolvido por Antonio Carlos Gomes da Costa, emergem como referenciais teóricos centrais nessa etapa do Marco Lógico.

Lewis (1965), antropólogo estadunidense responsável por elaborar e popularizar o conceito de “Cultura da Pobreza”, considera que a pobreza não se limita à privação econômica, mas envolve desorganização social e carência generalizada. No entanto, ela também possui uma estrutura própria, com mecanismos de defesa que garantem a sobrevivência dos pobres. Silva e Sguissardi (2021) argumentam que nas obras de Oscar Lewis a “cultura da pobreza” é compreendida como um fenômeno que se mantém ao longo das gerações, sendo transmitida no ambiente familiar por meio de saberes, técnicas de sociabilidade e crenças, tornando a família o principal núcleo de formação e preservação cultural. Para os autores, a “cultura de pobreza” deve ser considerada como uma reação e, por isso, ao mesmo tempo, uma adaptação dos pobres a sua condição marginal em relação a uma sociedade de tipo capitalista, altamente individualista. A Cultura da Pobreza, bem como outros conceitos relativos a Oscar Lewis não aparece em outros materiais do ICE, ficando dessa forma restrita ao Marco Lógico do modelo.

Antonio Carlos Gomes da Costa está presente tanto no Conjunto de Evidências quanto nos Cadernos de Formação do ICE, sendo suas contribuições recorrentes e transversais ao Marco Lógico. Nesse contexto, é possível afirmar que suas ideias têm significativa influência sobre o modelo, especialmente porque Marcos Magalhães, presidente do ICE, o destaca como um dos principais pensadores que contribuíram ativamente para a criação do modelo pernambucano de educação em tempo integral. Destaca-se também, o termo corresponsabilidade que compõe o nome do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação). A ética da corresponsabilidade, termo criado por Antonio Carlos Gomes da Costa, é um argumento utilizado para legitimar a atuação da sociedade civil, das empresas privadas e do Estado na educação.

Essa ética pressupõe e exige uma atuação convergente, sinérgica e intercomplementar como a melhor forma de enfrentar os problemas de cada país e do planeta. Ao invés das empresas e organizações não-governamentais desenvolverem ações paralelas às das políticas públicas, elas passam a atuar num modelo de complementaridade institucional em que as forças e as luzes de cada setor se somam às demais para atingir objetivos superiores e comuns. (ICE, 2019, p. 40).

Para Antônio Carlos Gomes da Costa, eficiência, eficácia e efetividade são características inerentes às empresas privadas, enquanto a universalidade no atendimento aos cidadãos é uma atribuição fundamental do Estado. A sociedade civil, por sua vez, contribui por meio de sua atuação em Organizações Não Governamentais, trazendo sensibilidade, criatividade e espírito de coletividade. A sinergia, a convergência e a intercomplementaridade são princípios que estruturam a Ética da Corresponsabilidade e que não apenas compõem o Marco Lógico, mas também legitimam a atuação do ICE, conferindo-lhe identidade e propósito.

No Conjunto de Evidências, suas contribuições também dizem respeito à forma como a juventude é percebida pela sociedade. O ICE (2019a), apoiando-se nas reflexões de Antônio Carlos Gomes da Costa, argumenta que a juventude é frequentemente enquadrada no “modelo de dano”, o que torna urgente a necessidade de uma mudança de perspectiva para o “modelo de desafio”. No primeiro modelo, predominante na interpretação das questões sociais, o foco recai sobre os aspectos negativos, fazendo com que os problemas sejam vistos como barreiras intransponíveis. Esse paradigma gera uma condição de inércia, dificultando a superação dos desafios. Diante disso, o ICE (2019a) convida à adoção do modelo de desafio, defendido por Costa, no qual a compreensão dos problemas deve envolver tanto seus aspectos negativos quanto positivos. Somente assim é possível transformar adversidades em oportunidades de crescimento, promovendo evolução tanto individual quanto coletiva.

A terceira parte constituinte do Marco Lógico, denominada de Constatações, apresenta uma síntese das discussões que compõem o processo de formulação do modelo. De acordo com ICE (2019a, p. 40) “A escola média no Brasil não conseguiu resolver os problemas que se agravam cada vez mais, e se torna incapaz de enfrentar os novos desafios impostos pelo século XXI”. Para além dos desafios da juventude, o ICE (2019a) também indica que no campo educacional enfrentamos grandes desafios. O conceito de emprego mudou, pois foi substituído pela forma de trabalho autônomo, à distância e sem vínculos e as exigências do mercado, principalmente para os critérios de contratação, também mudaram e por isso espera-se do trabalho a capacidade de “[...] se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade.” (ICE, 2019a, p. 35).

Nesse sentido, o grande desafio da educação, no caso específico da escola, é preparar os sujeitos para a transitoriedade da vida, exigindo atualização constante e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para o ICE (2019a), a educação assume a tarefa de promover esse desenvolvimento e o Modelo da Escola da Escolha é pensado como uma estratégia para enfrentar esse desafio.

De acordo com o ICE (2019a), a proposta de educação em tempo integral, criada a partir do Marco Lógico, foi pensada para influenciar uma política pública. Por isso, o Modelo Pedagógico foi pensado em associação a um Modelo de Gestão com os seguintes objetivos:

- 1) Ao associar pedagogia à eficácia da gestão para gerar resultados mensuráveis, sustentáveis e, por isso, perenes;
- 2) 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;
- 3) 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).

A respeito do modelo de gestão, Chagas (2024) argumenta que no modelo gestão do ICE há uma tendência ao fortalecimento da democracia neoliberal ao restringir a defesa da gestão democrática na escola pública. Tal postura enfraquece os espaços democráticos previstos na LDB, no PNE, no PPP e nos conselhos escolares, substituindo-os por práticas de gestão empresarial focadas em eficiência e eficácia. Essa abordagem promove a criação de sujeitos neoliberais, alinhados à racionalidade neoliberal, que são vistos como solucionadores de problemas. A autora também afirma que os 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. Diante do exposto, é necessário investigar se o modelo pedagógico também apresenta a tendência de fortalecimento da democracia neoliberal (Chagas, 2024) e se opera por meio de uma lógica de subjetivação da racionalidade neoliberal.

Na Paraíba, o modelo pernambucano foi recontextualizado (Oliveira; Lopes, 2011) e passou a ser denominado Escola Cidadã Integral. Não encontramos referências diretas que justifiquem a escolha do termo *cidadã* para designar as escolas que integram o Programa de Educação Integral. No entanto, Rodrigues, Chagas e Calabria (2023) analisaram as concepções teórico-práticas de cidadania presentes na proposta curricular dessas instituições.

A gestão do modelo, realizada em parceria com o ICE, evidencia um alinhamento com a tradição liberal, tanto no marco legal quanto nos materiais institucionais do ICE e na própria

concepção de cidadania adotada. As autoras indicam que nos documentos orientadores do programa prevalece a noção de uma cidadania difusa e a orientação para uma prática passiva.

Calabria, Chagas e Rodrigues (2025) argumentam que o Projeto de Vida, pensado e adaptado pelo ICE, apresenta-se como uma solução para a Geração Nem-Nem. Os autores destacam que a suposta falta de perspectiva profissional e o pretenso desinteresse pela escola servem de sustentação argumentativa para o rótulo de geração que “nem estuda e nem trabalha” (NEM-NEM). Logo, para uma escola que perdeu o sentido e o propósito, tornando-se, por isso, desinteressante (ICE, 2019) é necessário um novo sentido.

A essência da Escola da Escolha é o estudante e o seu Projeto de Vida, sendo este a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens (ICE, 2019, p. 6).

O ICE concebeu e implanta um Modelo de Educação Integral em Tempo Integral – a Escola da Escolha – no qual todos os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do estudante (ICE, 2019, p. 6).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito fundamental e deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo, além de prepará-lo para a cidadania e para o mercado de trabalho (Brasil, 1988). O ICE, através do seu modelo, promove, à revelia do texto constitucional, um novo sentido da educação. O objetivo da escola é desenvolver o projeto de vida do estudante.

Calabria, Chagas e Rodrigues (2025) indicam que o ICE apresenta seu modelo através de manuais, que totalizam doze fascículos, intitulados Cadernos de Formação do ICE. É neles que encontramos diferentes definições sobre o que é “Projeto de Vida”. Entre as definições podemos citar “uma projeção de si no futuro” (ICE, 2019, p. 13), “É o traçado entre o “ser” e o “querer ser” (ICE, 2019d, p. 18), “É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola” (ICE, 2019d, p. 20), “busca da sua plenitude” (ICE, 2019c, p. 32), “a construção do projeto mais elaborado de sua vida” (ICE, 2019b, p. 39), “essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido” (ICE, 2019a, p. 39), “o projeto construído e idealizado para o seu futuro” (ICE, 2019, p. 48) “são metodologias” (ICE, 2019, p. 60), “Os componentes curriculares da Parte Diversificada” (ICE, 2019, p. 60).

Por meio da leitura e análise das citações, podemos inferir que o Projeto de Vida (PV) é ao mesmo tempo um componente curricular que integram a parte diversificada da matriz curricular das escolas que adotam o modelo da Escola da Escolha e também um princípio educativo que orienta a ação pedagógica de todo o modelo.

De acordo com Paraíba (2023), enquanto componentes curriculares (disciplinas), o “Projeto de Vida” e o “Pós-Médio” estão presentes nas matrizes curriculares das ECI, das ECIT, e das ECIS. Ambos os componentes têm duas horas-aula (100 minutos) e estão distribuídas nos primeiros e segundos anos (Projeto de Vida) e no terceiro ano (Pós-Médio) do ensino médio. Salientamos que Projeto de Vida também é um itinerário formativo (IF) na rede pública estadual da Paraíba e, por sua vez, é apresentado na Proposta Curricular do Ensino Médio, documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2021. Dessa forma, o componente também passou a integrar a matriz curricular das escolas em tempo parcial.

Por sua vez, a Lei nº 11.100 (Paraíba, 2018) menciona o termo "Projeto de Vida" em cinco ocasiões. De acordo com essa legislação, o Projeto de Vida é um documento elaborado pelo estudante no qual são expressas suas metas e definidos prazos para a concretização de suas perspectivas em relação ao futuro. Ao ingressar em escolas que adotam esse modelo, o estudante deve assumir o compromisso de desenvolver esse documento, cuja elaboração também é apresentada como uma responsabilidade do diretor da instituição.

Art. 8º São atribuições específicas do Diretor de ECI, ECIT ou ECIS, além de bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:
[...] X – Planejar e promover atividades e ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da escola, em consonância ao Projeto Político-Pedagógico, junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida dos estudantes; (Paraíba, 2018).

A Lei nº 11.100 (Paraíba, 2018) também estabelece vínculos entre o Projeto de Vida (PV) e o Protagonismo Juvenil. No entanto, o texto legal não apresenta uma definição do que se entende por protagonismo. Por isso, para compreender essa relação, é necessário analisar os Cadernos Formativos do ICE. Novamente, Antonio Carlos Gomes da Costa é apresentado como fonte de concepção de conceitos que são fundamentais para o modelo.

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” (ICE, 2019.p.4).

Ser parte da solução, e não do problema, possui forte apelo emocional, porém não significa, por si só, muita coisa. É fundamental questionar: de que problema estamos falando? E, a partir disso, que tipo de solução deve ser construída? No contexto das juventudes que

frequentam a escola pública, pode-se inferir que o protagonismo estudantil está diretamente ligado à elaboração e efetivação do Projeto de Vida, como evidenciado nos trechos a seguir:

XII – Protagonismo Juvenil: processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida; (Paraíba, 2018).

XV – Clubes de Protagonismo: organizações criadas e gerenciadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinados a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida; (Paraíba, 2018).

De acordo com Chagas (2024), a participação ou o ato de "ser parte da solução" é uma proposta do ICE que se configura como um processo de atendimento a demandas, responsabilização dos sujeitos e a instrumentalização de suas ações sob a tutela dos adultos. Nesse contexto, os estudantes são incluídos nas atividades escolares, mas sem efetivo poder decisório. Assim, em concordância com a autora, pode-se afirmar que o protagonismo estudantil acaba se restringindo à elaboração do documento e à sua implementação.

Silva e Oliveira (2023) discutem que a disciplina Projeto de Vida tem como proposta central alinhar os jovens aos ideais de ajustamento, adaptação e socialização, de acordo com a ordem social vigente. Os autores destacam que essa disciplina busca incentivar os jovens a desenvolver um propósito de vida que seja atraente para eles mesmos e, ao mesmo tempo, desejável no contexto social. Essa abordagem estaria associada à construção de um modelo de sujeito que se comporta como uma empresa individual, voltada para a sobrevivência em um mercado altamente competitivo onde o sucesso é medido pelo lucro e pela acumulação. Nessa perspectiva, o jovem e sua família são vistos como os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso, reforçando uma lógica individualista e meritocrática.

Compreendemos que, assim como Laclau e Mouffe (2015), o campo discursivo não produz um fechamento definitivo, ou seja, não existe um sentido final e último para o discurso. Portanto, podemos apenas falar em fixações parciais de sentido. O “vazio” promovido por essa condição relaciona-se com a necessidade, mesmo que paradoxal, do seu preenchimento a partir da construção de pontos finais ou sentidos para os discursos.

De acordo com Marques (2020), um ponto nodal é, inicialmente, um significante que através de um processo de articulação consegue aglutinar um grupo diverso de significados ao ponto de deixar de ter um único e transparente significado para os elementos que o compõem. Sua ampliação, em termo de conteúdo, incorpora elementos de outros discursos, conciliando

sentidos com intuito de evitar incompatibilidades entre as identidades por ele articuladas. Logo, não ocorre de forma aleatória, como aponta Mendonça (2003). A adaptação dos sentidos iniciais, a fim de evitar incompatibilidades, torna-se dessa forma uma lógica de transformação de um ponto nodal em um significante vazio. Assim, a noção de significante vazio consiste na confluência de múltiplos significados em um discurso, a ponto de tal discurso perder seu sentido inicial e específico justamente pelo excesso de significações incorporadas.

Por isso, compreendemos que Projeto de Vida se apresenta como um significante vazio que articula diferentes sentidos dentro do modelo. A respeito dessa articulação, podemos afirmar que se trata de uma prática social que estabelece relações entre elementos que têm sua identidade modificada nesse processo. Marques (2020) propõe que as articulações não ocorrem por meio de uma coerência lógica e tampouco através de um sujeito apriorístico. Por isso, a articulação dos elementos se organiza através de fatores externos aos elementos que compõem o discurso. Laclau e Mouffe (2015), ao abordarem a prática articulatória, indicam que existe uma dinâmica relacional de negatividade com um exterior comum. Portanto, na prática articulatória, não existe uma característica teleológica nem apriorística, ou seja, não existe um sentido final nem inicial. Logo, a unidade discursiva, é contingente e se estrutura a partir de um elemento externo que excede os limites dos elementos que estão em articulação. No modelo de Escola da Escolha, o elemento externo que funciona como um exterior constitutivo para o PV é a falta de perspectiva profissional e o suposto desinteresse dos jovens dos extratos mais pobres pela escola.

Consideramos pertinente lembrar que entre os objetivos anunciados pelo ICE, sobre sua atuação na sociedade, temos: “Era fundamental conceber um Modelo para influenciar a criação de uma política pública.” (ICE, 2023, p. 47). Diante de anúncio e do papel central do Projeto de Vida, não só para o modelo, mas também para a política do Novo Ensino Médio, em concordância com Rodrigues, Rodrigues e Rodrigues (2024), compreendemos que o Projeto de Vida se tornou um elemento central na política do Novo Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, observa-se a existência de uma rede de poder e de estruturas discursivas que se configuram na articulação dessa política, visto que as mudanças promovidas pelo NEM ocorrem em um cenário de disputas pelo poder.

Silva e Oliveira (2023) destacam que o fortalecimento do investimento simbólico, político e econômico no componente Projeto de Vida e suas variantes ocorre em um contexto marcado pela crescente desvalorização e esvaziamento de disciplinas humanísticas tradicionais, como Sociologia e Filosofia. Os autores apontam que esse modelo pernambucano, visto como pioneiro e replicado em diversos estados do país, é celebrado pelos defensores das reformas

curriculares atuais. No entanto, a maioria dos professores recrutados para ministrar essa disciplina são docentes deslocados das áreas de Sociologia e Filosofia, que acabam sendo pressionados a atender às demandas alinhadas com a lógica de neoliberalização da educação.

Nesse sentido, é possível identificar que o propósito anunciado pelo ICE de criar uma política pública manifesta-se no texto da Medida Provisória de nº 746, referente ao NEM, e também na Política Nacional de Ensino Médio:

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016a).

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

A nacionalização do Projeto de Vida como componente curricular e princípio pedagógico presente em duas reformas do ensino médio é resultado da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio de um modelo de educação em tempo integral. Destaca-se que a concepção pedagógica do ICE tem como eixo central o próprio Projeto de Vida. O referido instituto, por meio de sua relação com o Partido Socialista Brasileiro (PSB), participou ativamente das discussões que antecederam a Reforma do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017) e garantiu sua continuidade na Política Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2024). Nesse sentido, é possível identificar que, apesar da mobilização inicial em contextos específicos, como apontam Ball e Avelar (2024), a proposta migrou para diferentes estados e, posteriormente, consolidou-se como um princípio presente na lei que estrutura o ensino médio em todo o país.

7.3 Ampliação da jornada escolar e Pedagogia da presença: referência ou estratégia precarização?

O Programa de Educação Integral (PEI) e o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) foram instituídos por meio da Medida Provisória nº 267, sendo, portanto, uma iniciativa do Poder Executivo estadual. O RDDI configura-se como um regime de trabalho docente que amplia a carga horária dos professores alocados em escolas vinculadas ao PEI, alterando a jornada de trabalho.

Até então, a carga horária do magistério público na Paraíba era regulamentada pela Lei nº 7.419 (Paraíba, 2003), que estabelecia uma jornada semanal de 25 horas, das quais 20 eram destinadas à regência de classe e cinco a outras atividades pedagógicas. Contudo, a aprovação da Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), que instituiu o piso salarial nacional para o magistério, impôs uma nova organização do tempo de trabalho, determinando que no máximo dois terços da jornada fossem dedicados a atividades de interação com os estudantes, enquanto um terço deveria ser destinado ao planejamento e demais atribuições pedagógicas.

Nesse contexto, no momento da criação do RDDI, os docentes passaram a cumprir uma jornada de 30 horas semanais. Com a aprovação da Lei nº 11.100 (Paraíba, 2018), os professores vinculados ao programa passaram a ter sua carga horária ampliada para 40 horas semanais, alterando o tempo de permanência das escolas no âmbito PEI. A ampliação da jornada foi acompanhada de um acréscimo salarial efetivado através de duas vantagens pecuniárias: Bolsa Cidadã e da Gratificação por Hora Aula (GHA). Destacamos que, além das vantagens mencionadas, há ainda o pagamento da Bolsa Desempenho, uma gratificação destinada aos professores em efetivo exercício. A estrutura remuneratória dos docentes é composta pelo vencimento base acrescido de vantagens pecuniárias. No ano de 2018, o montante total resultante da soma dessas vantagens superou o valor do próprio vencimento básico, evidenciando a centralidade das gratificações na composição salarial da categoria (Fig. 8).

Figura 8 – Contracheque Professor da Rede Pública Estadual da Paraíba em RDDI em 2018

Código	Discriminação	Prazo	Vantagens	Descontos
20	- VENCIMENTOS	-	R\$ 2.025,66	-
149	- GRAT ART 57 VII LC 58/03	-	R\$ 1.000,00	-
355	- BOLSA AVALIACAO DESEMP.DOCENTE	-	R\$ 848,25	-
157	- GHA GRAT. POR HORA AULA	-	R\$ 810,20	-
919	- RESTITUICAO	1	-	R\$ 405,12
996	- PBPREV-CONTRIB.PREVIDENCIARIA	-	-	R\$ 178,25
999	- IMPOSTO DE RENDA NA FONTE	-	-	R\$ 133,07
		Totais	R\$ 4.684,11	R\$ 716,44
Valor Líquido: R\$ 3.967,67				

Fonte: Criado pelo autor.

Apesar de implicarem acréscimo na remuneração, essas vantagens configuram uma armadilha na percepção do que poderia ser entendido como valorização da carreira docente. Em primeiro lugar, as vantagens pecuniárias não são incorporadas ao vencimento básico, o que significa que não incidem sobre a aposentadoria. Em segundo lugar, sua natureza é instável,

uma vez que estão sujeitas às oscilações das políticas governamentais e podem ser suprimidas a qualquer momento, conforme o critério discricionário do governo. Por fim, tanto a Gratificação por Hora-Atividade (GHA), a Bolsa Cidadã e a Bolsa Desempenho são verbas condicionadas à execução do trabalho, ou seja, os professores apenas têm direito a esses valores enquanto estiverem em efetivo exercício.

Logo em caso de afastamento por motivo de saúde ou capacitação o pagamento das vantagens é suspenso. Salientamos que o PCCR, instituído pela Lei nº 7.419 (Paraíba, 2003), prevê que os afastamentos supracitados não deveriam resultar em redução dos valores pagos, contudo a Lei nº 11.100 instituiu a perda desses valores em caso de afastamento.

Art. 19. Perderá o direito à Bolsa Cidadã:

I – Na eventualidade de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade (Paraíba, 2018)

A ação de negação de direitos dos servidores públicos do estado da Paraíba, efetivada pela associação entre a jornada RDDI e o pagamento das vantagens pecuniárias, reflete uma visão gerencialista da administração pública, alinhada à lógica empresarial. Conforme Di Pietro (2021), quando há conflito entre normas de mesmo nível hierárquico (como duas leis estaduais), deve-se aplicar a norma mais benéfica ao servidor. No caso em questão, o PCCR previa a manutenção dos valores pagos durante afastamentos, enquanto a Lei nº 11.100 instituiu a perda desses direitos. A aplicação da norma mais favorável ao servidor, portanto, deveria garantir a manutenção dos benefícios previstos no PCCR. Entretanto, houve, por parte do governo da Paraíba, durante a gestão de Ricardo Coutinho e João Azevêdo, a compreensão de que em caso de afastamento os professores perderam o direito ao recebimento das bolsas supracitadas.

Gostaríamos de retomar as afirmações feitas por Magalhães (2008) sobre o absenteísmo docente. O empresário alega que os professores, influenciados pela atuação dos sindicatos, trabalham menos do que deveriam e, ainda assim, reivindicam melhores salários. O afastamento remunerado, um direito assegurado por lei, é alvo de críticas não apenas por Magalhães, mas também por outros integrantes da rede articulada pelo ICE. Entre eles, destaca-se Marilene Montarroyos, primeira gerente do PROCENTRO e responsável pela implementação do modelo gerencial no programa, reforçando a perspectiva de gestão pautada na lógica empresarial. A postura de negação de direitos trabalhistas fundamentais é legitimada pelo vínculo estabelecido entre a jornada RDDI e a Pedagogia da Presença.

Ricardo Coutinho (PSB), governador entre os anos de 2010-2018 e autor da MP, na seção de exposição de motivos, parte integrante do texto da MP de nº 27, estabelece um vínculo direto entre o RDDI e a Pedagogia da Presença:

A jornada de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva dos profissionais estão relacionadas a um dos princípios do Modelo, que é a Pedagogia da Presença, materializada por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. A presença dos profissionais no ambiente escolar é de fundamental importância para Pedagogia da Presença, visando à relação entre quem educa e quem é educado, traduzindo a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo, assim, uma necessidade vital do processo de formação humana (Paraíba, 2018).

Destacamos que a Pedagogia da Presença é um dos princípios educativos estruturantes do modelo de educação em tempo integral do ICE, também sendo adotada pelo Programa de Educação Integral na Paraíba. A Pedagogia da Presença, proposta por Antonio Carlos Gomes da Costa em sua obra seminal de 1991, caracteriza-se por ser uma abordagem educativa centrada na relação humanizada e emancipatória entre educador e educando, especialmente voltada para adolescentes em contextos de vulnerabilidade social e pessoal. As reflexões de Costa (1991), adotando como princípio os escritos de Pierre Voirin a partir da obra *Da Solidão à Presença: Reeducação dos Jovens Difíceis*, abordam estratégias e métodos para a reeducação de jovens que enfrentam dificuldades comportamentais e sociais, enfatizando a importância de transformar a sensação de isolamento desses indivíduos em um sentido de presença e pertencimento na sociedade. Parte significativa do trabalho de Pierre Voirin é destinada aos jovens que estavam privados de liberdade em instituições de reclusão. Logo, quando Costa (1991) utiliza os termos “jovens com sérios problemas de conduta”, ele se refere a sujeitos que cometeram alguma infração e, por isso, estão em cumprimento de medida socioeducativa. Para além da exposição, Costa (1991) apresenta críticas aos programas socioeducativos da época e à conduta de afastamento dos profissionais que convivem com os adolescentes infratores.

Segundo Costa (1991), a presença do educador não se limita a uma ocupação de espaço físico, mas se configura como um ato político e afetivo capaz de romper o ciclo de solidão e marginalização que marca a trajetória de muitos jovens. O autor defende que a essência dessa pedagogia reside na capacidade de o educador “fazer-se presente” de maneira integral, combinando empatia e crítica, para auxiliar o educando a ressignificar sua existência e reconquistar a confiança em si mesmo e nos outros. Os escritos de Costa (1991) abordam a qualidade da convivência (interação) e não a quantidade, no sentido de tempo, de convivência entre os educadores e os adolescentes.

Para Costa (1991), a prática pedagógica baseia-se em uma dialética de proximidade e distanciamento: enquanto a proximidade permite ao educador mergulhar na realidade do jovem, estabelecendo vínculos empáticos, o distanciamento crítico possibilita uma análise objetiva do processo educativo, evitando a idealização ou a reprodução de padrões opressores. Rejeitando métodos tradicionais de “amputação” (repressão) e “reposição” (assistencialismo), o autor enfatiza o enfoque na aquisição, na qual o jovem é incentivado a fortalecer suas potencialidades e construir autonomia, partindo de suas próprias experiências e recursos internos.

Influenciado também pelo pensamento de Paulo Freire, Costa (1991) incorpora a ideia de educação como prática libertadora, que transcende a adaptação às normas sociais para promover uma cidadania crítica e participativa. Outra contribuição para as reflexões de Costa (1991) são as ideias de Anton Makarenko, ao destacar a importância do coletivo e da ação educativa em contextos de exclusão. A Pedagogia da Presença direciona-se, sobretudo, a adolescentes marcados por carências afetivas, condutas desviantes ou históricos de abandono, buscando resgatar neles a capacidade de se reconhecerem como sujeitos de direitos e agentes de transformação.

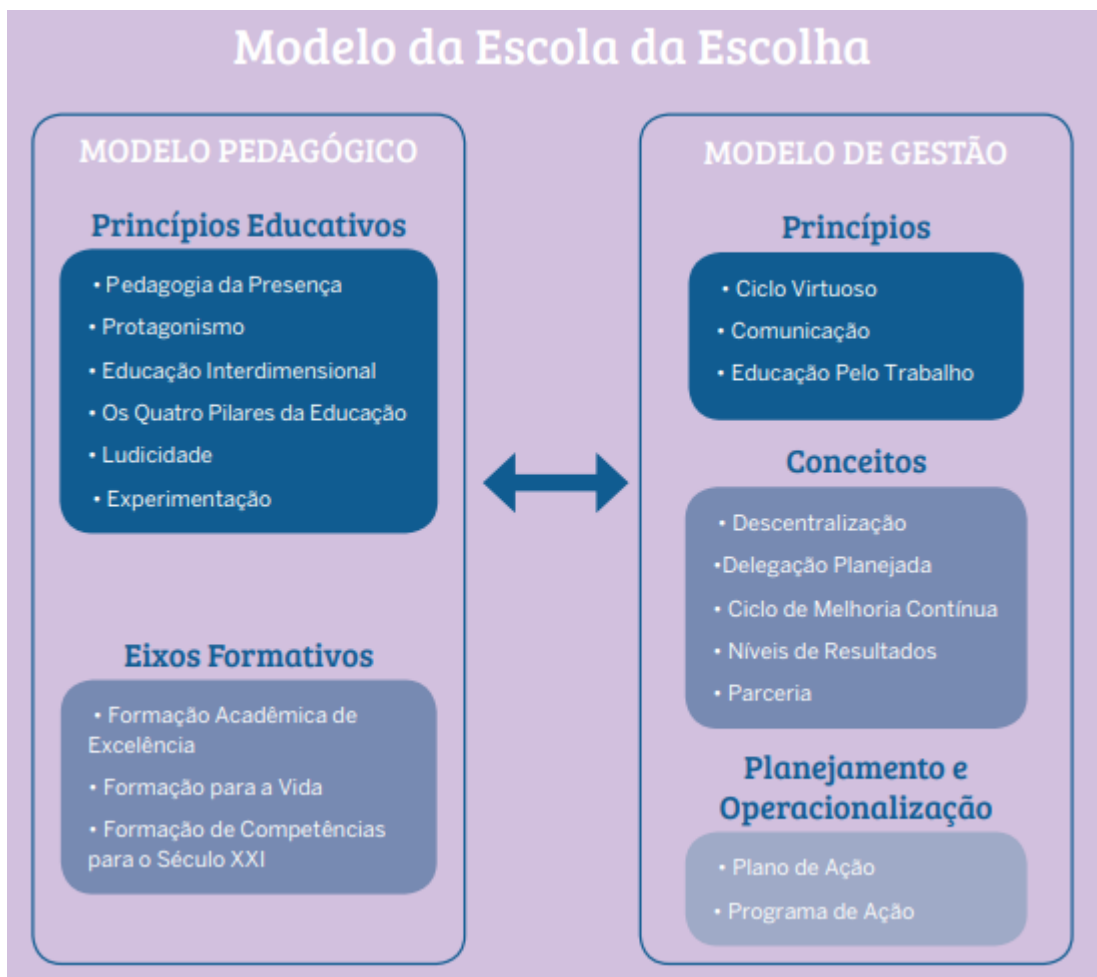
Para Costa (1991), a efetividade dessa abordagem depende da reciprocidade na relação educativa, em que educador e educando se transformam mutuamente, e da criação de espaços que permitam ao jovem experimentar liberdade responsável, participando ativamente na construção de normas coletivas. Assim, mais do que uma técnica, a Pedagogia da Presença é um compromisso ético que reconhece no vínculo humano a chave para a emancipação individual e social, conforme sintetiza o autor: “A verdadeira socialização não é adaptação dócil, mas a construção de uma ética pessoal que vê o outro como valor” (Costa, 1991, p. 15).

O empréstimo do conceito de Pedagogia da Presença feito pelo ICE para a elaboração do modelo da Escola da Escolha ocorreu por meio da participação do próprio Antonio Carlos Gomes da Costa, conforme citado no capítulo anterior da presente tese. Dessa forma, o ICE, com seus doze livretos, estrutura e apresenta seu modelo pedagógico a partir de seis princípios educativos. De acordo com o próprio ICE (2019a), os princípios educativos são fundamentos que asseguram o alinhamento dos referenciais conceituais e filosóficos ao currículo da Escola da Escolha.

A Pedagogia da Presença, na compreensão do ICE (2019a), configura-se como um princípio educativo dinamizador, capaz de ativar energias positivas e motivadoras por meio de interações focadas e de diálogo constante, fundamentado em uma escuta atenta tanto do outro quanto de si mesmo. Esse princípio serve como referência para as práticas de todos os profissionais da escola e em todos os ambientes da escola. Sua essência reside na habilidade do

educador de se fazer próximo ao educando, acompanhando-o integralmente no desenvolvimento de suas competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, além de estimular o despertar de suas potencialidades.

Figura 9 – O modelo pedagógico e de gestão da Escola da Escolha



Fonte: Adaptado do ICE (2019a, p.10).

O Programa de Educação Integral da Paraíba, por meio das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas, adota a Tutoria como estratégia pedagógica para garantir a prática da Pedagogia da Presença. Assim, conforme estabelecido nas Diretrizes Operacionais (Paraíba, 2024), a Tutoria é tanto um componente curricular, com carga horária de 1 hora/aula (50 minutos) por semana, quanto uma prática que deve ser adotada por todos os(as) professores(as) da escola, visando acompanhar e discutir o desenvolvimento acadêmico dos(as) estudantes em conjunto com a coordenação de área e pedagógica. Contudo, para o ICE:

Tutoria é uma situação de interação, de presença na vida do outro, em que uma pessoa dá apoio para tornar possível que ela desenvolva e/ou ponha em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade (ICE, 2019i, p. 38).

Enquanto prática, a Tutoria consiste em encontros periódicos entre professor (tutor) e estudante (tutelado), realizados na escola durante a jornada escolar. Destaca-se que a escolha do tutor pelo estudante ocorre no início do ano letivo, sendo vedada a possibilidade de alteração ao longo do período. O principal objetivo desses encontros é acompanhar o desenvolvimento dos (as) estudantes por meio do preenchimento do Plano Individual do Estudante, estruturado com base no Projeto de Vida. Nesse sentido, a Tutoria é uma estratégia de monitoramento da efetivação desse plano.

Os encontros previstos no modelo integram a carga horária estipulada pelo RDDI, que destina 28 horas semanais à regência e reserva as 12 horas restantes para planejamento e atendimento aos estudantes. No entanto, essa distribuição contraria as disposições da Lei do Piso do Magistério (Brasil, 2008), que estabelece que o tempo máximo de interação direta entre professores e estudantes não deve ultrapassar dois terços da jornada de trabalho docente.

Por sua vez, enquanto componente curricular, a Tutoria adota como referência o livro *Construindo Pontes: Manual de Tutoria*, definido nas Diretrizes Operacionais (Paraíba, 2024) como a “fonte primária” para as aulas. Destacamos que a Tutoria, enquanto componente curricular, foi adotada pelas escolas submetidas ao modelo entre anos de 2021, 2022, 2023 e 2024, sendo descontinuada em 2025 com a aprovação da Política Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2024).

Conforme argumentado em outro estudo (Calabria; Chagas; Rodrigues, 2024), o Projeto de Vida atua como um dispositivo central de subjetivação neoliberal dentro das Escolas Cidadãs Integrais. Esse componente curricular insere-se na lógica da governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008), operando a partir da responsabilização individual dos estudantes por seu sucesso ou fracasso. A ênfase na construção de um futuro planejado reforça a ideia de que cada sujeito deve administrar a si mesmo como uma empresa (Dardot; Laval, 2016), deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo que são, na realidade, problemas estruturais da sociedade e da economia.

A Pedagogia da Presença, enquanto princípio estruturante do modelo das Escolas Cidadãs Integrais, não opera apenas como um dispositivo pedagógico voltado para o estudante, mas também como uma tecnologia de neoliberal voltada para a gestão do trabalho docente. Essa pedagogia, efetivada pela Tutoria, não se limita à ideia de um vínculo humanizado entre professores e estudantes, mas funciona como um mecanismo de disciplinarização e controle do tempo e da subjetividade docente.

O princípio da “presença contínua”, sustentado pelo Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), impõe um modelo de disponibilidade permanente dos professores e

professoras, que passam a ser cobrados não apenas por sua atuação em sala de aula, mas também por sua capacidade de engajamento emocional e afetivo com os estudantes. Essa exigência de dedicação total reconfigura a docência como uma prática que extrapola o ensino e se transforma em um trabalho performativo (Ball, 2010).

Ao transformar a presença do professor em um imperativo pedagógico, a Pedagogia da Presença esvazia a distinção entre tempo de trabalho e tempo de vida, reforçando a lógica neoliberal de que o docente deve estar sempre disponível e envolvido com a escola. Essa dinâmica se insere no contexto mais amplo do gerencialismo educacional, no qual a eficiência e a produtividade tornam-se os critérios centrais para a avaliação da qualidade docente (Newman; Clarke, 2012).

No caso das Escolas Cidadãs Integrais, a adesão ao RDDI implica a ampliação da jornada de trabalho para 40 horas semanais, com remuneração atrelada a gratificações e bônus condicionados ao desempenho. A estrutura remuneratória introduz um mecanismo de precarização, pois ao invés de incorporar os aumentos salariais ao vencimento básico, o governo estadual opta por um modelo de salário variável, que pode ser reduzido ou suprimido a qualquer momento. Esse arranjo desestabiliza a segurança financeira dos docentes e os torna mais vulneráveis às mudanças de gestão, uma vez que os benefícios concedidos não têm caráter permanente.

Outro efeito da articulação entre Pedagogia da Presença e RDDI é a naturalização da intensificação do trabalho docente. Sob o argumento de que a relação entre professores e estudantes deve ser baseada no afeto e na proximidade, os docentes são constantemente pressionados a assumir múltiplas funções dentro da escola, muitas das quais extrapolam suas atribuições pedagógicas formais. Além das 28 horas de regência, os professores devem dedicar parte significativa de sua carga horária a atividades como tutoria individualizada, monitoramento do Projeto de Vida dos estudantes, reuniões pedagógicas constantes e eventos extracurriculares. Esse modelo, que aparenta ser uma inovação na relação professor-aluno, na prática impõe uma lógica de disponibilidade total, que impacta não apenas a carga horária de trabalho, mas também a saúde mental e o bem-estar dos docentes.

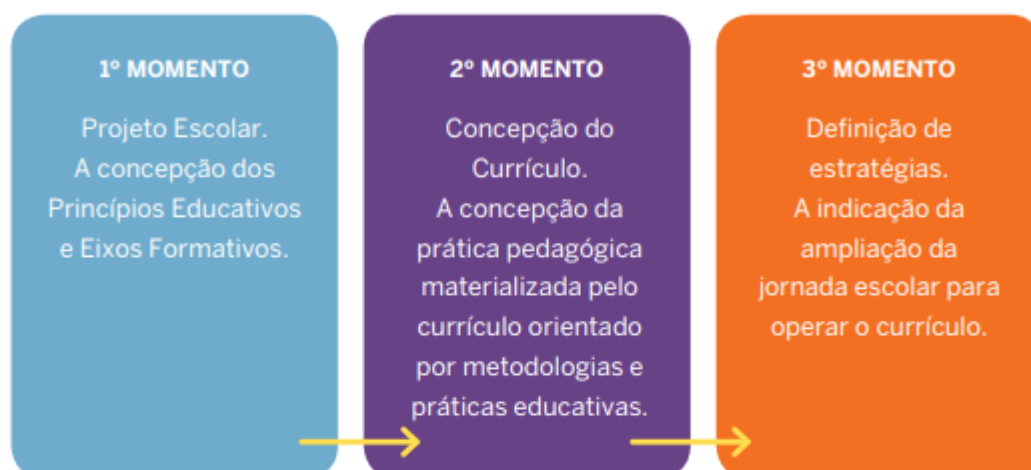
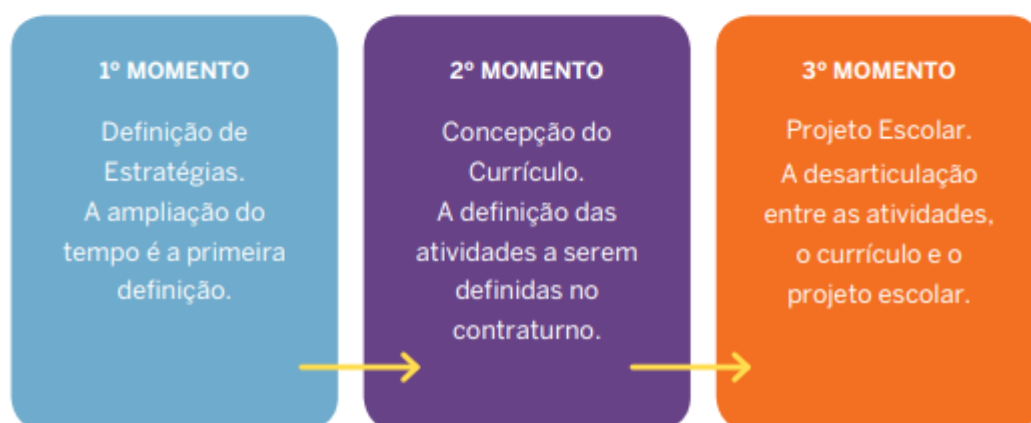
Como argumentado por Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo opera por meio da responsabilização individual dos sujeitos, levando os trabalhadores a internalizar a ideia de que sua dedicação pessoal é o principal fator determinante de seu sucesso ou fracasso. No contexto das Escolas Cidadãs Integrais, essa lógica se traduz na exigência de um comprometimento incondicional com o projeto educacional, mascarando o processo de intensificação e precarização da profissão docente sob o discurso da pedagogia do cuidado e da presença.

O impacto mais direto dessa política sobre os professores está na desconstrução dos direitos trabalhistas historicamente conquistados pela categoria. Como demonstrado por Calabria, Chagas e Rodrigues (2024), a vinculação dos docentes ao modelo integral revoga direitos garantidos anteriormente, como o recebimento integral de benefícios em casos de afastamento por doença, licença para capacitação ou outras necessidades. O art. 19 da Lei nº 11.100/2018 (Paraíba, 2018) estabelece que os professores vinculados ao RDDI perderão o direito às gratificações caso necessitem se afastar temporariamente do trabalho. Esse dispositivo desrespeita o princípio da isonomia salarial e impõe uma lógica de precarização na qual o professor deve estar constantemente em exercício para garantir sua remuneração integral. Assim, a Pedagogia da Presença, ao invés de representar uma valorização da docência, opera como um mecanismo disciplinar que associa a permanência na escola à estabilidade financeira, criando um ambiente no qual os professores evitam afastamentos médicos, adoecem em serviço e enfrentam jornadas extenuantes sem a devida compensação. Por último, consideramos fundamental apresentar como o ICE aborda a questão da ampliação do tempo de permanência de professores e estudantes:

O modelo da Escola da Escolha opera essas estruturas por meio de uma estratégia fundamental que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência de toda comunidade escolar, equipe de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes. Mesmo sendo uma estratégia essencial, a modificação do tempo de permanência de todos na escola não é uma referência para sua concepção e, sim, um mecanismo para viabilizar o projeto escolar fundado nessas duas estruturas. Esse é um aspecto importante, pois se trata de compreender que o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do projeto escolar que se materializa na prática pedagógica através do currículo e de estratégias definidas para sua operacionalização. Uma lógica inversa, e não adotada aqui, é a que define primeiramente quanto tempo o estudante permanecerá escola para depois definir de que forma esse tempo serve ao currículo e como ele se articula ao projeto escolar (ICE, 2016, p. 6).

O trecho apresentado revela uma inversão discursiva que busca legitimar a ampliação da jornada escolar como um elemento secundário dentro do modelo da Escola da Escolha. A formulação argumentativa sugere que o aumento do tempo de permanência de estudantes, professores e demais profissionais não seria um fator estrutural do modelo, mas apenas um mecanismo de viabilização de seus princípios pedagógicos. No entanto, essa justificativa oculta a função disciplinar e gerencialista desse tempo ampliado, especialmente no que se refere à intensificação do trabalho docente.

Figura 10 – Sobre a ampliação da jornada

Ampliação da jornada como estratégia (correto)**Ampliação da jornada como referência para a concepção (incorreto)**

Fonte: Adaptado do ICE (2019a, p.15).

O modelo considerado “correto” pela imagem estabelece uma ordem de definição que parte do projeto escolar (1º momento), passa pela concepção do currículo (2º momento) e, só então, chega à definição da ampliação da jornada escolar (3º momento). A estrutura discursiva apresentada sugere que o tempo de permanência dos estudantes e professores na escola não é um ponto de partida, mas uma consequência natural das necessidades do currículo e das práticas pedagógicas.

A afirmação de que a ampliação do tempo de permanência não é referência para a concepção do modelo, mas apenas uma consequência da implantação de seus princípios pedagógicos, esconde o papel central desse prolongamento no processo de subjetivação neoliberal que o modelo impõe. A ampliação da jornada escolar não apenas estrutura o funcionamento da escola integral, mas também redefine as condições de trabalho dos docentes,

vinculando sua permanência na escola a um modelo de gestão que intensifica a carga horária sem garantir contrapartidas adequadas.

Isso revela que a ampliação do tempo de permanência não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma estratégia de flexibilização e precarização do trabalho docente. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo opera por meio da internalização da lógica da autogestão e da autodisciplina, levando os indivíduos a aceitar a intensificação do trabalho como parte de seu desenvolvimento pessoal.

No caso da Pedagogia da Presença, essa lógica também se manifesta na exigência de que o professor esteja sempre disponível para os estudantes, reforçando a ideia de que sua presença contínua é indispensável para a efetivação do modelo pedagógico. Essa dinâmica contribui para um processo de desprofissionalização da docência, no qual o trabalho do professor deixa de ser reconhecido como um exercício técnico especializado e passa a ser medido por sua capacidade de engajamento emocional e afetivo com os estudantes.

Como discutido anteriormente, a organização da carga horária de trabalho do modelo é feita à revelia da Lei do Piso do Magistério (Brasil, 2008) e impõe ao docente um regime de disponibilidade contínua. Além disso, o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) estabelece 40 horas de permanência na escola, das quais 28 são destinadas à interação direta com os estudantes, ignorando a necessidade de tempo adequado para planejamento e formação.

A imagem e o excerto apresentados acima constroem uma narrativa em que a ampliação da jornada deriva dos princípios educacionais, porém, na prática, essa ampliação é um requisito estrutural do modelo e impacta diretamente a precarização do trabalho docente. Assim, longe de ser apenas um mecanismo pedagógico, a ampliação da jornada deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de reorganização da educação pública sob os princípios da governamentalidade neoliberal.

7.4 A recontextualização do Programa de Educação Integral

Oliveira e Lopes (2011) discutem o contexto de influência no ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992) a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau. Segundo as autoras, esse contexto refere-se ao espaço onde diferentes atores e grupos políticos disputam significados e exercem poder na formulação das políticas educacionais. As autoras afirmam que, nesse contexto, as políticas não surgem de um centro único, mas são resultado de um processo de luta discursiva entre diversos agentes, como governos, organismos internacionais, setores empresariais e acadêmicos, sindicatos e movimentos sociais. Esses grupos buscam

hegemonizar determinados sentidos para as políticas, articulando discursos que possam garantir legitimidade e adesão.

Ademais, Oliveira e Lopes (2011) também criticam a ideia de que o contexto de influência pode ser entendido como uma etapa isolada do ciclo de políticas. A partir da perspectiva pós-estruturalista de Laclau, elas defendem que a disputa por significados ocorre continuamente ao longo de todo o processo, não apenas na formulação inicial das políticas. Sobre o contexto de produção do texto, Oliveira e Lopes (2011) destacam que ele não ocorre de maneira linear nem neutra, mas está sujeito a processos de recontextualização, nos quais os significados são deslocados, ressignificados e adaptados ao longo do tempo.

Nesse sentido, compreendemos que o contexto de influência do Programa de Educação Cidadã Integral (Paraíba, 2024) relaciona-se com o tempo de vigência e das experiências do antigo Programa de Educação Integral (Paraíba, 2018). Logo, nesta parte do capítulo iremos levar em consideração esta premissa e, por isso, identificaremos quais foram os sentidos que foram articulados e quais se mantiveram. Nos próximos parágrafos apresentamos o contexto de influência e o contexto de produção do texto, de forma articulada conforme Oliveira e Lopes (2011) sugerem. Nossa análise adotará os mesmos pontos das sessões anteriores, contudo acrescentamos os “considerandos” de ambas as leis, pois por meio deles é possível identificar os sentidos que estão em disputa para a política de educação integral e em tempo integral.

Em 2018, o poder executivo estadual, sob a gestão do então governador Ricardo Coutinho (PSB), instituiu o Programa de Educação Integral por meio da Lei nº 11.1000 (Paraíba, 2018). Cinco anos após a criação desse programa, seu texto foi reformulado, culminando na criação de uma nova fase da política para a educação integral e em tempo integral. Assim, em dezembro de 2024, foi instituído o Programa de Educação Cidadã Integral, regulamentado pela Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024). Essa nova legislação também foi proposta pelo poder executivo estadual, dessa vez sob a gestão do governador João Azevêdo (PSB), e aprovada durante a administração do secretário de educação Wilson Filho (Republicanos), que à época era deputado estadual licenciado.

Retornando à discussão apresentada no Capítulo 4 – “A Política de Educação Integral e em Tempo Integral para as Escolas Públicas” –, destacamos a atuação de Wilson Filho, que à época era deputado federal pelo PMDB, como relator da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI). O relatório elaborado por Wilson Filho, resultado de meses de debates e audiências públicas, apontou que o ensino médio brasileiro enfrentava três grandes desafios: evasão escolar, desinteresse dos estudantes e baixa aprendizagem.

O Projeto de Lei 3.509/2024 foi encaminhado à Assembleia Legislativa da Paraíba e votado em sessão ordinária no dia 17 de dezembro de 2024. A votação ocorreu por meio de um requerimento de urgência urgentíssima, de autoria do Poder Executivo estadual. Esse requerimento, previsto no Regimento Interno da Assembleia Legislativa da Paraíba (2023), assegura que a proposta seja analisada com prioridade absoluta, reduzindo os prazos regimentais e dispensando certas etapas normais do processo legislativo.

Em razão desse regime especial, o projeto não passou por audiência pública, não foi analisado pela Comissão de Constituição e Justiça nem pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos. A tramitação contou com a relatoria especial do deputado Chico Mendes Campos (PSB).

Apesar da ausência de debate público com a sociedade civil, segundo Paraíba (2024), houve diálogo entre o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação (SINTEP) e a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB). Como resultado desse diálogo, o SINTEP apresentou uma emenda ao texto original, que foi incorporada antes da sessão ordinária. Essa alteração garantiu a criação do regime de 30 horas-aula semanais para os docentes que atuam nas escolas de tempo integral. A partir da TV Assembleia (2024), responsável pela transmissão das sessões da Assembleia Legislativa da Paraíba, foi possível identificar a apresentação de três emendas ao texto original:

1. Primeira emenda – De autoria da deputada Cida Ramos (PT), propunha a criação de um Regime Especial para docentes que trabalham em escolas de tempo integral e atuam com crianças atípicas e/ou com deficiência, garantindo redução de 50% da carga horária semanal. Embora a emenda tenha sido rejeitada, Wilson Filho (Secretário de Educação) assegurou que essa demanda já estava contemplada no texto final da lei;
2. Segunda emenda – De autoria do próprio relator especial, deputado Chico Mendes (PSB), alterou os artigos 12 e 13 do texto original, acrescentando o termo "horas-aula" para descrever a jornada de trabalho mensal. Além disso, incluiu os Coordenadores Administrativos Financeiros como beneficiários do Auxílio Financeiro Educacional. A emenda foi acolhida pelo relator;
3. Terceira emenda – De autoria do deputado Dr. Romualdo (MDB), não foi devidamente detalhada durante a transmissão da sessão, impossibilitando a identificação de seu conteúdo. No entanto, a emenda foi rejeitada pelo relator especial.

Após sete minutos e três segundos de discussão, o Projeto de Lei 3.509/2024 foi aprovado por unanimidade. Sua promulgação ocorreu na sexta-feira, 20 de dezembro de 2024, com a publicação da Lei nº 13.533 no Diário Oficial do Estado da Paraíba (edição nº 18.255), instituindo o Programa de Educação Cidadã Integral (PECI).

Na mesma edição foram publicados outros dois programas relacionados à educação pública estadual. O primeiro deles, regulamentado pela Lei nº 13.533, denomina-se Programa Educador Social Voluntário – Amigos da Inclusão. Conforme o texto da lei, a iniciativa prevê a seleção de voluntários para atuar como cuidadores e mediadores pedagógicos na Rede Estadual de Educação, sem vínculo empregatício ou remuneração. Destaca-se que apesar do termo voluntário, os profissionais contratados receberão auxílio financeiro para exercer a função nas escolas.

O segundo programa estabelecido pela Lei nº 13.531 foi intitulado Geração Protagonista. De acordo com a justificativa apresentada na página quatro do diário, o objetivo central é fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes mediante três eixos: formação de habilidades para o século XXI; excelência acadêmica e preparação para a vida adulta. O documento explicita a articulação direta dessa iniciativa com o Programa de Educação Cidadã Integral, embora não detalhe os mecanismos operacionais para essa integração.

Identificamos o vínculo entre a Geração Protagonista e o Programa de Educação Cidadã Integral a partir dos objetivos e finalidades presentes na Lei nº 13.530. Abaixo apresentamos um comparativo entre o antigo Programa de Educação Integral e o recém-criado (Quadro 2).

Quadro 2 – Comparativo dos objetivos e finalidades entre o Programa de Educação Integral e o Programa de Educação Cidadã Integral

Lei de nº11.100 (Paraíba,2018) Programa de Educação Integral Objetivos/Finalidades	Lei de nº 13.533 (Paraíba,2024) Programa de Educação Cidadã Integral Objetivos/Finalidades
1) formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes; 2)desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil; 3)desenvolver aptidões individuais dos estudantes; 4)conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social; 5)proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional; 6) prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;	1) ofertar ensino integral e em tempo integral para todas as etapas de ensino da educação básica; 2)formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes; 3) desenvolver aptidões individuais dos estudantes; 4)conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individuais e sociais; 5)proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional. 6) desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil; 7)prover as condições para a redução dos índices

<p>7) ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;</p> <p>8) aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida.</p>	<p>de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;</p> <p>8) ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação; e,</p> <p>9) aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida.</p>
--	--

Fonte: Autor.

Os objetivos e finalidades das duas leis são próximos, tendo sido acrescentados dois novos propósitos. O primeiro diz respeito à amplitude do Programa, que antes era restrito ao ensino fundamental anos finais e ao ensino médio. O PECEI objetiva ofertar essa organização do tempo escolar para todas as etapas da educação básica. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba (Paraíba, 2025), as escolas da rede ofertam Educação Infantil, Educação Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio.

Ainda sobre sua amplitude, foram criadas as Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII). Salientamos que a Escola Cidadã Integral Indígena Antônio Sinésio, localizada no município de Marcação, é a única escola ECII na Paraíba e oferta todas as etapas de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio. De acordo com Paraíba (2025) a escola em questão tem matriz curricular própria e conta com três componentes curriculares específicos na parte diversificada: Tupi, Arte e Cultura Indígena e Antropologia, Etnohistória e Legislação. Todos os componentes contam com duas horas-aula semanais.

Por último, salientamos que a Paraíba também oferta Educação Escolar Quilombola, contudo as comunidades quilombolas não foram inseridas no programa, bem como os povos ciganos e ribeirinhos, que também fazem parte das comunidades tradicionais que existem no estado da Paraíba.

O objetivo que se relaciona ao protagonismo juvenil, acrescentado no PECEI, anuncia a necessidade de desenvolver processos formativos a respeito da temática. Contudo, a Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024) e a Lei de nº13.530 (Paraíba, 2024) não apresentam definições nem princípios sobre que tipo e como o protagonismo pode ser vivenciado pelas comunidades escolares. Entretanto, o Programa Geração Protagonista elenca as seguintes ações para seu desenvolvimento:

I - Acolhimento Inicial do ano letivo com a recepção dos estudantes novatos em toda a Rede de Estado da Educação com o levantamento dos seus sonhos;

II - Líderes de Turma com a eleição de estudantes democraticamente para representar suas turmas em pautas de interesse estudantil perante a gestão escolar;

III - Grêmios Estudantis por meio da livre organização para representação dos estudantes da escola em pautas de interesse estudantil;

IV - Clubes de Protagonismo organizados e gerenciados pelos estudantes, promovendo vivências que contribuem para a formação do jovem autônomo, solidário e competente;

V - Embaixadores Regionais com encontros regionais e estaduais, possibilitando ao estudante conhecer os processos de gestão da Secretaria de Estado da Educação;

VI - Fala Protagonista como canal virtual de alimentação e compartilhamento de notícias pelos estudantes de ações protagonistas de toda a Rede Estadual de Educação;

VII - Parlamento Jovem Paraibano com a promoção da participação do jovem no desenvolvimento de leis e políticas públicas estaduais, por meio do processo de vivência legislativa na Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba;

VIII - Se Liga Protagonista com ações de busca ativa escolar e angariamento de matrículas (Paraíba, 2024, p. 4, grifo nosso).

As ações de Acolhimento Inicial, Líderes de Turma e Clubes de Protagonismo são características do modelo pernambucano de educação integral. O Acolhimento Inicial, presente no modelo enquanto prática educativa, é definido como uma “[...] porta de entrada dessa forma inovadora de conceber a educação e de transformar a escola a fim de criar condições essenciais para a realização da sua tarefa mais importante: o Projeto de Vida dos estudantes” (ICE, 2019g, p.35). A prática é organizada e ofertada por alunos veteranos, que já fazem parte da comunidade escolar, sob a orientação do trio gestor das escolas. Os estudantes escolhidos pela gestão são denominados de Jovens Protagonistas Acolhedores e são responsáveis por apresentar a escola, submetida ao modelo, e dialogar com os estudantes sobre as expectativas em relação à escola e sobre seu projeto de vida. O ICE (2019g) considera esse momento o “marco zero” do projeto de vida dos estudantes, pois é através dele que posteriormente toda a equipe escolar entra em contato com os sonhos dos estudantes, que foram devidamente registrados pelo Jovens Protagonistas Acolhedores.

A respeito desses registros Calabria, Chagas e Rodrigues (2024) indicam que os sonhos estão vinculados à inserção profissional e, sobretudo, ao acesso a bens de consumo. Essa constatação levanta questionamentos críticos sobre os efeitos de uma educação orientada por princípios privatistas, especialmente em um contexto social onde direitos básicos permanecem restritos a parcelas minoritárias da população.

A prática educativa prevista no modelo pernambucano foi recontextualizada (Oliveira; Lopes, 2011) como ação do Programa Geração Protagonista, passando a integrar o conjunto de iniciativas destinadas a toda a rede pública. Outro aspecto do programa que sofreu um processo semelhante de recontextualização foram as Práticas Educativas de Vivências em Protagonismo.

De acordo com o ICE (2019g), tanto o Clube de Protagonismo quanto a Liderança de Turma são concebidos como espaços/tempos privilegiados para a experiência do protagonismo estudantil na escola. Utilizamos o termo espaço/tempo, pois não existe um vínculo direto entre o Clube e um espaço físico na escola. O Clube de Protagonismo, conforme apresentado pelo ICE (2019g), constitui um momento estruturado e organizado pelos próprios estudantes, articulando-se às suas demandas e interesses. A partir desses clubes, os participantes planejam e executam atividades voltadas à circulação de saberes e vivências, abordando tanto questões vinculadas ao cotidiano escolar quanto temas externos a ele.

Entre os exemplos de clubes registrados na rede, destacam-se os de Teatro, Xadrez, Matemática e Futebol. A formação desses grupos requer registro junto à gestão escolar, sendo obrigatória a indicação de um protagonista responsável e de um professor tutor encarregado de acompanhar seu funcionamento.

A Liderança de Turma, por sua vez, diz respeito, inicialmente, à escolha, via eleição, de um estudante para assumir a função de Líder de Turma. Destacamos que o líder, presidente ou qualquer outro termo referente a um representante eleito pela turma não é uma inovação do ICE. Contudo, o modelo da Escola da Escolha introduz a associação entre os líderes e a gestão da escola. De acordo com Chagas (2024), o Conselho de Líderes, órgão criado pela Tecnologia da Gestão Educacional, é o momento no qual líderes de turma e a gestão escolar encontram-se para discutir assuntos relativos à demanda dos estudantes. Os encontros, com periodicidade adequada ao cotidiano escolar, são feitos entre a gestão escolar e os líderes, sendo previstos no modelo pernambucano. Conforme ICE (2019i), a pauta da reunião com a gestão é produto das discussões entre os líderes e suas respectivas turmas.

Diante do exposto, identificamos que as Práticas de Vivências de Protagonismo foram recontextualizadas e agora integram o Programa Geração Protagonista assim como o Acolhimento Inicial, fazendo parte das rotinas de todas as escolas que integram a rede pública.

A respeito dos “considerandos”, compreendemos que, em alguns documentos jurídicos, especialmente em decretos, resoluções e pareceres, é comum encontrar cláusulas iniciadas por “Considerando”, que apresentam justificativas, fundamentos e princípios. Logo, o termo foi escolhido com intuito de organizar o processo de análise entre as duas leis.

Quadro 4 – Comparativo entre “considerandos” do Programa de Educação Integral e do Programa de Educação Cidadã Integral

<p>Lei de nº11.100 (2018) Programa de Educação Integral Considerandos</p>	<p>Lei de nº 13.533 (2024) Programa de Educação Cidadã Integral Considerandos</p>
<p>I – Diretrizes Operacionais das ECI, ECIT e ECIS: instrumento que visa orientar acerca da operacionalização das rotinas escolares e subsidiar a organização das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, documento este elaborado pela Secretaria de Estado da Educação;</p> <p>II – Desenvolvimento Integral: consideração das dimensões social, emocional, cognitiva e cultural dos estudantes, bem como o exercício da cidadania e apoio à construção dos seus Projetos de Vida durante todo o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica;</p> <p>III – Projeto Pedagógico de Educação Integral: documento elaborado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação;</p> <p>IV – Projeto Político Pedagógico: documento que define a identidade institucional da unidade, elaborado coletivamente pelos diversos segmentos da comunidade escolar;</p> <p>V – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental II em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;</p> <p>VI – Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino Médio profissionalizante em período integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social;</p> <p>VII – Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas: escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a</p>	<p>I – Desenvolvimento Integral: consideração das dimensões social, emocional, cognitiva e cultural dos estudantes, bem como o exercício da cidadania e apoio à construção dos seus Projetos de Vida durante todo o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica;</p> <p>II – Educação em Tempo Integral: modelo que alonga a permanência dos alunos no ambiente escolar, oferecendo não apenas suporte pedagógico especializado, mas também uma ampla gama de atividades extracurriculares, complementando e qualificando o ensino;</p> <p>III – Educação Cidadã Integral: processo educativo que visa o desenvolvimento pleno dos indivíduos, promovendo a formação crítica, ética e participativa em todas as dimensões - intelectual, emocional, social e física. Esse modelo integra conhecimentos acadêmicos com habilidades socioemocionais, valores democráticos e atividades extracurriculares, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes, responsáveis e ativos na sociedade;</p> <p>III – Projeto Político Pedagógico: documento que define a identidade institucional da unidade, elaborado coletivamente pelos diversos segmentos da comunidade escolar;</p> <p>IV – Escola Cidadã Integral: escola de Ensino Médio e Fundamental - Anos Finais - em jornada integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tendo conteúdo pedagógico voltado para formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;</p> <p>V – Escola Cidadã Integral Técnica: escola de Ensino Médio Profissionalizante, curso técnico integrado ao ensino médio, em jornada integral, com conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo como objetivo a formação de profissionais qualificados e capazes de influir positivamente no mundo de trabalho, atuando com protagonismo na vida profissional e social;</p>

<p>Lei de nº11.100 (2018) Programa de Educação Integral Considerandos</p>	<p>Lei de nº 13.533 (2024) Programa de Educação Cidadã Integral Considerandos</p>
<p>Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se enxergarem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;</p> <p>VIII – Jornada de Trabalho Com Carga Horária Integral: jornada semanal de 40 (quarenta) horas de trabalho, em período integral a ser exercida na ECI, ECIT ou ECIS em que o professor se encontra lotado, considerando ações pedagógicas inerentes ao programa, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação da ECI, ECIT e ECIS;</p> <p>IX – Plano de Ação da Escola: instrumento de gestão escolar de natureza estratégica, elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do Programa de Educação Integral e coordenado pelo diretor da escola, contendo diagnóstico, definição e premissas, objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados, sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com o Secretário de Educação;</p> <p>X – Programa de Ação: documento de gestão de natureza operacional, elaborado pela equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados relativos às respectivas áreas de atuação, conforme o Plano de Ação estabelecido no âmbito da Escola;</p> <p>XI – Projeto de Vida: é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro;</p> <p>XII – Protagonismo Juvenil: processo no qual os estudantes desenvolvem suas potencialidades por meio de práticas e vivências, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida;</p> <p>XIII – Guia de Aprendizagem: documento elaborado bimestralmente pelos professores, sob a orientação dos coordenadores das suas respectivas áreas de ensino, sendo destinado ao planejamento das atividades de docência, de comunicação e acompanhamento pelas famílias e autorregulação da aprendizagem dos estudantes;</p>	<p>VI – Escola Cidadã Integral Socioeducativa: escola dedicada ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em jornada integral, com método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Curricular Comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos, levando-os a se perceberem como protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania;</p> <p>VII – Escola Cidadã Integral Indígena: criada com o objetivo de respeitar, preservar e promover as culturas, línguas, tradições e valores das comunidades indígenas. A proposta de educação integral busca o desenvolvimento completo dos estudantes em suas dimensões cognitiva, emocional, social e cultural, sempre alinhado à identidade indígena e à valorização dos saberes ancestrais;</p> <p>VIII – Plano de Trabalho da Escola: instrumento de gestão escolar de natureza estratégica, elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do Programa de Educação Cidadã Integral e coordenado pelo diretor da escola, contendo diagnóstico, definição e premissas, objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas, em conformidade com o Plano Estadual de Educação (PEE), com os objetivos estratégicos da Secretaria de Estado da Educação, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVE), considerando, ainda, as avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com a Secretaria de Estado da Educação;</p> <p>IX – Projeto de Vida: plano elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro;</p> <p>X – Regime de Dedicção Integral (RDI): jornada de trabalho com dedicação integral às escolas que compõem o Programa.</p>

Lei de nº11.100 (2018) Programa de Educação Integral Considerandos	Lei de nº 13.533 (2024) Programa de Educação Cidadã Integral Considerandos
<p>XIV – Agenda Bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva pela Secretaria de Estado da Educação, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das ECI, ECIT e ECIS;</p> <p>XV – Clubes de Protagonismo: organizações criadas e gerenciadas pelos estudantes, apoiados pela equipe escolar, destinados a promover vivências de apoio ao processo de desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relativas à formação do jovem autônomo, solidário e competente, sendo essa a contribuição fundamental para a elaboração de um Projeto de Vida;</p> <p>XVI – Tutoria: processo pedagógico realizado pelos professores indicados, destinado a propiciar ao estudante o acompanhamento e orientação das suas atividades tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal;</p> <p>XVII – Jornada Escolar Integral: período escolar diário, composto por 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada e jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos por dia.</p>	

Fonte: Autor.

No Quadro 4, é possível identificar que o conceito de Desenvolvimento Integral se manteve o mesmo. Entretanto, é necessário ressaltar que esse conceito deriva de um dos princípios educativos presentes no modelo. O ICE (2019) compreende a educação interdimensional, princípio do qual se origina o conceito de Desenvolvimento Integral, como uma forma de promover o desenvolvimento pleno da pessoa em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social, produtiva e espiritual. O conceito de interdimensão surge da preocupação de contemplar esses aspectos. Essa abordagem é fundamentada na ideia de que o ser humano não se desenvolve apenas pelo acúmulo de conhecimento, mas também pela sua relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente. Ela critica o modelo educacional tradicional, que privilegia a instrução técnica e a racionalidade instrumental, propondo uma formação mais ampla e significativa.

O Programa de Educação Cidadã Integral, por meio da Lei nº 13.533 (Parafba, 2024), apresenta duas novas definições: educação em tempo integral e educação cidadã integral. A primeira refere-se à ampliação do tempo de permanência dos estudantes, devendo estar associada à oferta de atividades consideradas extracurriculares. No entanto, a lei não define a

carga horária dessa jornada. Ressaltamos que na Lei nº 11.100 (Paraíba, 2018) a jornada estava definida como nove aulas de 50 minutos distribuídas entre sete horas e 30 minutos por dia. A segunda definição está relacionada à concepção de educação integral, que, no texto da lei, passa a ser denominada educação cidadã integral. Mais uma vez, a concepção de educação internacional é adotada como referência para a elaboração dessa definição.

Em ambas as definições, o termo “extracurricular” é mencionado como referência para a oferta de oportunidades de aprendizagem. No entanto, a Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024) não apresenta uma definição de currículo, nem especifica o que se entende por extracurricular.

Os instrumentos de monitoramento do trabalho docente, tais como Guia de Aprendizagem e Programa de Ação, presentes no Programa Educação Integral, foram retirados da nova lei. Salientamos que Guia de Aprendizagem, de acordo com ICE (2019h), é um documento no qual devem constar os conteúdos, os objetivos e as práticas educativas que serão trabalhadas no decorrer do bimestre. O documento em questão deve ser apresentado à comunidade escolar. Por sua vez, o Programa de Ação é outro documento que deve ser preenchido e apresentado pelos professores e que detalha as metas, os meios e os processos necessários para colocar em prática as diretrizes estabelecidas no Plano de Ação da escola.

Os instrumentos da Teoria Gestão Educacional (TGE), como a Agenda Bimestral e o Plano de Ação, também foram retirados. De acordo com o ICE (2019h), a Agenda Bimestral é um instrumento de gestão escolar elaborado pela Secretaria de Educação e enviado às escolas a cada bimestre. Esse documento deve ser preenchido tanto com as atividades e ações estabelecidas pela Secretaria quanto com aquelas planejadas pelas próprias escolas.

A TGE desenvolveu o Plano de Ação como um instrumento de orientação e monitoramento das equipes escolares na busca por metas definidas pela Secretaria de Educação (SEE). Chagas (2024) ressalta que, inicialmente, a SEE elabora um Plano de Ação, que serve como referência para todas as escolas. Esse processo, além de burocratizar as atividades escolares, também representa uma tentativa de homogeneização das diferentes realidades das instituições de ensino, conforme aponta a autora. Os planos incluem metas relacionadas à aprovação e à reprovação dos estudantes, à execução dos guias de aprendizagem e aos índices de faltas das equipes escolares.

A Lei nº 13.533/2024 (Paraíba, 2024) estabelece, em substituição aos documentos anteriormente mencionados, o Plano de Trabalho da Escola. Esse documento deve incluir um diagnóstico da realidade escolar, a definição de premissas e objetivos, além da identificação de indicadores e metas a serem alcançadas. Além disso, o documento também deve apresentar as estratégias a serem empregadas, garantindo alinhamento com o Plano Estadual de Educação e

as metas do Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVE), devendo, ainda, considerar os resultados de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por último, para concluirmos a análise entre os dois textos que estruturam o antigo e o novo programa de educação integral, abordamos a composição da jornada de trabalho e a remuneração docente. Primeiramente, destacamos que o Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI) passou a se chamar, com a nova lei, Regime de Dedicação Integral (RDI). O regime anterior, estabelecido pela Lei nº 11.000 (Paraíba, 2018), determinava que a jornada de trabalho docente era de 40 horas semanais, distribuídas entre 28 horas de regência e 12 horas dedicadas a estudo, planejamento e atendimento. Por sua vez, a Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024) alterou a jornada de trabalho para 40 horas-aula semanais, distribuídas entre 27 horas de regência e 13 horas de atividades extraclasse. A conversão de horas semanais para horas-aula garantiu aos professores vinculados ao Programa de Educação Cidadã Integral cinco horas-aula de liberação durante a semana.

Destacamos que a hora-aula, no estado da Paraíba, para a etapa do ensino médio, equivale a 50 minutos. Salientamos que não há legislação nacional que fixe o tempo de uma hora-aula, motivo pelo qual alguns estados estão ajustando o termo para hora-relógio, que equivale a 60 minutos, o que representa mais um processo de precarização da carreira docente. Ainda sobre a distribuição da carga horária de trabalho, a redução de 28 para 27 horas de regência representa um ajuste em conformidade com o que a Lei do Piso do Magistério (Brasil, 2008) estabelece para a distribuição da carga horária. Essa legislação determina que, no máximo, dois terços da carga horária docente devem ser dedicados à regência.

Quadro 5 – Comparativo da jornada de trabalho e remuneração entre o Programa de Educação Integral e o Programa de Educação Cidadã Integral

Lei de nº11.100 (Paraíba, 2018) Programa de Educação Integral Jornada de Trabalho/Remuneração	Lei de nº 13.533 (Paraíba,2024) Programa de Educação Cidadã Integral Jornada de Trabalho/ Remuneração
Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT ou ECIS em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicação Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar as	Art. 12. Fica instituído o Regime de Dedicação Integral (RDI), com jornada integral de 40 (quarenta) horas-aulas semanais, básica ou ampliada. § 1º Os professores em RDI poderão substituir aulas, sempre que necessário, desde que o cômputo da jornada semanal em horas-aula de regência não ultrapasse os 2/3 (dois terços) estabelecidos no art. 13 desta Lei. § 2º Toda a jornada RDI deverá ser feita na

<p>disciplinas técnicas profissionalizantes nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Os professores das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão sua carga horária dividida da seguinte forma:</p> <p>I – 28 (vinte e oito) horas semanais em sala de aula, inclusive em atividades multidisciplinares;</p> <p>II – 12 (doze) horas semanais dedicadas a Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas propostas pela escola em ambientes didáticos planejados, estando disponíveis para, além do exercício de suas atividades, substituir outros professores ausentes em virtude de afastamento planejado ou não, quando necessário.</p>	<p>unidade escolar, salvo as atividades que sejam indicadas e solicitadas pela Secretaria de Estado da Educação</p> <p>Art. 13. Na composição da jornada de trabalho dos cargos de professor, no exercício da docência nas escolas integrais da Rede Estadual de Ensino, observar-se-á a destinação de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação pedagógica com os estudantes e 1/3 para o desempenho de atividades extraclasse.</p>
<p>Art. 18. Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Coordenadores Administrativos Financeiros que tiverem carga horária de 40 (quarenta) horas semanais farão jus à Bolsa de Incentivo, denominada Bolsa Cidadã, com os valores a serem definidos por decreto governamental.</p> <p>Art. 19. Perderá o direito à Bolsa Cidadã:</p> <p>I – na eventualidade de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo nos casos de férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade;</p> <p>II – no caso de afastamento da ECI, ECIT ou ECIS em que atua, por qualquer motivo, sendo imediatamente cessada sua permanência no Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI;</p> <p>III – quando professor, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 11 e artigo 4º desta</p>	<p>Art. 3º Fica instituído o auxílio financeiro-educacional, de caráter <i>propter laborem</i>, destinado aos servidores em efetivo exercício no Programa de Educação Cidadã Integral e lotados nas escolas mencionadas no § 1º do art. 1º desta Lei.</p> <p>Art. 4º São elegíveis ao auxílio financeiro-educacional:</p> <p>I – professores das escolas do Programa de Educação Cidadã Integral;</p> <p>II – Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro das escolas do Programa de Educação Cidadã Integral;</p> <p>III – profissionais lotados no âmbito das gerências de educação integral, da Secretaria de Estado da Educação (SEE), cuja atuação esteja diretamente ligada ao Programa de Educação Cidadã Integral.</p> <p>Art. 5º Cessa o recebimento do auxílio financeiro-educacional nos seguintes casos:</p> <p>I – descumprimentos dos requisitos de elegibilidade, na forma prevista no art. 4º;</p> <p>II – de afastamento do Programa de Educação Cidadã Integral, por qualquer motivo, sendo imediatamente cessada sua permanência no Regime de Dedicção Integral – RDI;</p> <p>III - descumprimento das atribuições previstas no art. 19 desta Lei;</p> <p>IV – de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, ressalvados os casos previstos no art. 7º, férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade;</p> <p>V – de falecimento; e</p> <p>VI – de fraude ou irregularidade devidamente comprovadas.</p>

Fonte: Criado pelo autor.

Sobre a remuneração, conforme pode ser observado no Quadro 5, houve a mudança de nomenclatura de Bolsa Cidadã para Auxílio Financeiro Educacional, além da ampliação da concessão do auxílio para os funcionários que trabalham fora das escolas, mas que estão vinculados ao Programa de Educação Cidadã Integral. Outra alteração digna de nota é o acréscimo do termo “*propter laborem*” para a concessão do auxílio. De acordo com Martins (2024), essa expressão em latim significa “por causa do trabalho”. No contexto trabalhista, é utilizada para se referir a direitos, benefícios ou adicionais concedidos a um trabalhador em razão da atividade que exerce. Na Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024) houve o reconhecimento do direito à licença-saúde e à licença-maternidade sem perda de remuneração. Entretanto, em caso de afastamento para capacitação, os docentes vinculados ao programa perdem o direito de receber a bolsa. A análise da política de educação integral e em tempo integral na Paraíba revela um processo de reconfiguração da gestão educacional alinhado às tendências do gerencialismo e da *accountability*. Observamos que a implementação do modelo pernambucano na rede estadual paraibana não se deu de maneira neutra, mas sim por meio de um conjunto de disputas discursivas e de estratégias políticas que moldaram sua estrutura e operacionalização.

A ampliação da jornada escolar, justificada pelo princípio da Pedagogia da Presença, não apenas redefiniu a relação entre estudantes e professores, mas também alterou as condições de trabalho dos docentes, impondo um regime de dedicação que, em muitos casos, reforça a precarização da carreira. A introdução do conceito de “*propter laborem*” no Auxílio Financeiro Educacional ilustra essa lógica, pois, ao atrelar a remuneração diretamente à presença e ao desempenho docente, estabelece-se uma relação de dependência com gratificações instáveis, que não integram o vencimento básico e que podem ser retiradas a qualquer momento.

O presente capítulo evidencia que a política de educação integral e em tempo integral na Paraíba é resultado de articulações discursivas que operam a partir da deslegitimação do Estado como provedor exclusivo de uma educação pública de qualidade. Essa deslegitimação é apresentada como um significante vazio que possibilita a emergência de múltiplos sentidos sobre o papel do Estado e do setor privado na formulação e execução de políticas educacionais.

A adoção de um modelo gerencialista e principalmente a efetivação da celebração de parcerias com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) expressam uma lógica de governança que se ancora na racionalidade neoliberal e promove novas formas de regulação educacional.

A articulação discursiva do modelo se materializa em pontos nodais como “qualidade”, “eficiência”, “modernização” e, especialmente, “Projeto de Vida”. Este último funciona como um significante vazio central no discurso da Escola da Escolha, capaz de aglutinar múltiplos sentidos, algo que passa pela autonomia juvenil e vai até a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso educacional. Esse processo é algo fundamental para o funcionamento da hegemonia do discurso neoliberal, pois desloca para o indivíduo a responsabilidade por condições estruturais de desigualdade, produzindo sujeitos ajustados à lógica do mercado e da performatividade.

Compreendemos também, neste mesmo sentido, que o modelo pernambucano foi recontextualizado na realidade paraibana, não como uma simples reprodução, mas como um processo de tradução parcial e contingente. Identificamos que a pedagogia da presença, inicialmente formulada como uma proposta humanizadora por Antonio Carlos Gomes da Costa, foi resignificada no contexto da Paraíba como uma tecnologia de gestão do trabalho docente, associada ao regime de dedicação integral e à intensificação da carga horária, transformando o vínculo educativo em uma exigência de disponibilidade afetiva permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção da tese estrutura-se a partir dos resultados do nosso percurso analítico, com o intuito de evidenciar as articulações entre os marcos legais, os discursos institucionais e os mecanismos de gestão e subjetivação presentes na política de educação integral e em tempo integral na Paraíba. Retomamos o objetivo geral e os objetivos específicos como linha condutora da apresentação dos resultados deste trabalho. Consideramos importante salientar que esta seção não se propõe a oferecer um fechamento definitivo, mas sim a apresentar sínteses possíveis, provisórias, e que são produtos do processo de investigação empreendido. Pretendemos, assim, apontar contribuições para o campo educacional, marcado por disputas de sentido e pelo entrelaçamento entre racionalidades neoliberais, dispositivos de responsabilização e diferentes estratégias de privatização que compõem a cadeia discursiva da política de educação integral e em tempo integral no âmbito da rede pública estadual da Paraíba.

Iniciamos retomando as considerações de Paraíso (2021) sobre a forma como fazemos pesquisas, especificamente sobre as interrogações que nos movem e, por meio delas, os problemas que formulamos. Sou professor da educação básica e atuo em uma escola de tempo integral desde 2018, por isso minhas interrogações partem do chão da escola. Este trabalho de pesquisa foi realizado, em parte, na sala dos professores, nos intervalos entre as aulas e, muitas vezes, nos finais de semana e feriados.

No decorrer desses sete anos, acompanhei a implantação do modelo na escola em que trabalho, vi a política ser traduzida e implantada por diferentes atores e observei de perto seus efeitos na comunidade escolar da qual faço parte. Nos últimos dois anos desse período, pude acompanhar, a partir de outro espaço, como dirigente do SINTEP, o jogo de interesses entre os agentes públicos e privados que atuam na SEE/PB e a entidade da qual faço parte. Contribuí em negociações com a SEE/PB e também ouvi as reclamações da categoria, que por vezes foram levadas à mesa durante os momentos de negociação. Destaco duas negociações que foram fundamentais nesses dois últimos anos: a aprovação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração, por meio da Lei nº 13.258/24 (Paraíba, 2024), e a criação do Programa de Educação Cidadã Integral, instituído pela Lei nº 15.533/24 (Paraíba, 2024). Ambas as legislações tiveram efeitos na política de educação integral e em tempo integral, que além de ser o meu objeto de estudo também integra o cotidiano de trabalho dos professores que estão sob os efeitos do modelo em questão.

Por isso, nestas considerações finais, retomamos os objetivos que nortearam este trabalho, com o propósito de sistematizar as principais contribuições da nossa análise. O

objetivo geral consistiu em analisar a trajetória do Programa de Educação Integral no ensino médio da rede pública estadual da Paraíba. Investigar esta trajetória, por meio dos diferentes contextos que compõem o ciclo da política (Bowe; Ball; Gold, 1992), revelou-se um desafio considerável, tanto pelo volume de informações envolvidas quanto pela complexidade na apresentação dos resultados.

Para tanto, estruturamos a pesquisa a partir de três objetivos específicos: a constituição discursiva da educação integral e em tempo integral nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente sob a influência de organismos internacionais; a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como agente articulador da disseminação do modelo pernambucano em escala nacional; e, por fim, os princípios pedagógicos que fundamentam o Programa, com destaque para a Pedagogia da Presença e o componente Projeto de Vida, analisando seus efeitos sobre a formação dos sujeitos e as práticas docentes. Com base nesse percurso, apresentamos, a seguir, nossas sínteses que indicam os possíveis desdobramentos da pesquisa, reconhecendo o caráter provisório das conclusões e a abertura para novas investigações.

Ao adotarmos o termo "trajetória", nosso intuito foi acompanhar o percurso da política desde sua formulação até sua configuração atual. Embora a criação formal do Programa de Educação Integral na Paraíba remeta à publicação da Lei nº 11.100 (Paraíba, 2018), nossa análise exigiu o retorno ao seu território de origem: o estado de Pernambuco, com seu respectivo Programa de Educação em Tempo Integral. A escolha desse ponto de partida permitiu compreender as influências, traduções e recontextualizações que marcaram a mobilidade da política até sua implantação na rede estadual paraibana.

A política de educação integral e em tempo integral, quando compreendida em uma concepção ampliada, remonta, no contexto brasileiro, à chegada dos jesuítas, uma vez que esse momento é considerado o marco inicial do processo de escolarização no país. Ao longo do tempo, o modelo de permanência de estudantes e professores nas instituições escolares passou por fases de ampliação e redução, com a adoção de diferentes formatos, como internato, semi-internato e externato.

Em períodos mais recentes, observou-se uma tendência à redução do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, com a divisão das jornadas em dois turnos como forma de atender a um número maior de alunos. Giolo (2012) aponta que essa mudança está relacionada ao processo de urbanização das cidades, o qual resultou no aumento da demanda por vagas nas escolas dos centros urbanos. Além disso, essa reorganização do tempo escolar também atendeu à lógica da economia de recursos: ao reduzir a permanência dos estudantes,

mantendo, contudo, a jornada integral dos professores, houve diminuição dos custos com a folha salarial. Essa política de contenção de gastos resultou na precarização da profissão docente, uma vez que o aumento da carga horária de trabalho não foi acompanhado de valorização salarial. A ampliação da carga de trabalho docente, com a exigência de atuação em dois turnos, contribuiu para a sobrecarga dos professores.

Essa reorganização gerou desigualdades, pois enquanto as famílias de classes mais favorecidas buscaram complementar a formação dos filhos com atividades extracurriculares, muitas vezes oferecidas pela própria escola, os estudantes das camadas populares enfrentaram prejuízos na aprendizagem. Contudo, esse percurso histórico mais longo ultrapassa os limites do objetivo geral desta pesquisa. O processo de escolarização no Brasil passou por distintas fases no que se refere à permanência de estudantes e professores nas instituições escolares. Assim, optamos por iniciar a análise de forma mais aprofundada a partir do início do século XX, período em que a ampliação do tempo escolar começa a se articular com os discursos sobre a educação integral.

Logo, é a partir desse encontro que se constitui o termo “educação integral e em tempo integral”, conformando uma articulação discursiva específica. A década de 1920, em particular, configura-se como um momento de efervescência política e de intensos debates sobre os sentidos da educação pública. Nessa conjuntura, o que opera como exterior constitutivo da cadeia discursiva que busca estabelecer os significados da política de educação integral e em tempo integral, nos termos de Laclau e Mouffe (2015), é a crítica à educação escolar pública vigente, algo que ao mesmo tempo em que exclui, sustenta e delimita os contornos do discurso da educação integral e em tempo integral. Destacamos, em concordância com Cavaliere (2010), que nessa época a crítica à educação escolar pública estava direcionada ao seu caráter higienista, no qual o papel da escola era de salvar o “povo da ignorância” através da alfabetização. A crítica inicial não contestava a capacidade do Estado em ofertar educação. Os questionamentos estavam focados no tipo de educação oferecida, e não nas competências do poder público.

Apesar da existência de um exterior constitutivo que, à primeira vista, se apresenta como uma crítica à educação tradicional, o que de fato identificamos foi a permanência de um modelo educacional dual. Nesse modelo, um direcionamento é dado às camadas populares, enquanto outro é voltado para os estratos mais favorecidos, o que se sustenta na insistência por uma concepção centrada no desenvolvimento de habilidades relativas à Língua Portuguesa e à Matemática.

A investigação dos sentidos atribuídos à educação integral e em tempo integral, por meio de sua constituição discursiva e das influências de organismos internacionais, revelou que

essa política de educação se organiza por meio de uma cadeia discursiva marcada por deslocamentos, rearticulações e de diferentes disputas. Identificamos também que a concepção de educação integral, em sua formulação contemporânea, é produto de um processo histórico de sedimentações e exclusões. A análise permitiu compreender que essa concepção se estrutura a partir de um exterior constitutivo (Laclau; Mouffe, 2015), no qual a crítica à atuação do Estado e, por isso, da educação pública tradicional, identificada com um ensino meramente cognitivo, conteudista e excludente, sustenta a emergência de um novo discurso, centrado na formação “integral” do sujeito.

No entanto, esse discurso crítico em relação ao modelo educacional tradicional acaba sendo condicionado por uma racionalidade neoliberal. Essa lógica, ao mesmo tempo em que aponta falhas no modelo vigente, reconfigura o papel do Estado e, por sua vez, insere atores privados na formulação e na gestão das políticas públicas. O que se iniciou como um questionamento sobre o tipo de educação ofertada gradualmente adquiriu uma nova roupagem. O debate público, com suas diferentes perspectivas sobre educação integral, foi interrompido a partir do golpe militar em 1964. Foi nesse período de suspensão das garantias democráticas que a parceria entre o Banco Mundial e o governo brasileiro se aprofundou.

O interesse do Banco Mundial pelo campo educacional antecede a experiência brasileira e se intensifica durante a gestão de Robert McNamara na presidência da instituição. McNamara, que chega ao cargo após chefiar a indústria automobilística da Ford e o Departamento de Defesa dos Estados Unidos durante a Guerra do Vietnã, reposiciona a atuação do Banco, deslocando o foco para o enfrentamento da pobreza relativa nos países que estão na periferia do capitalismo. Por isso, a agricultura de pequeno porte e a educação passam, então, a ser tratadas como eixos estratégicos de atuação do Banco Mundial para fomentar o desenvolvimento social desses países.

A América Latina, nesse processo, é transformada em território de interesse e o Brasil se insere como um campo de disputa central. Em diversos pronunciamentos oficiais, McNamara deixa evidente que a intenção do Banco não era apenas oferecer apoio técnico, mas, sobretudo, condicionar o acesso ao financiamento à adoção de determinadas diretrizes políticas. A promessa de eficiência, palavra recorrente nos documentos, revela um projeto mais profundo: reorganizar a educação nos países do Sul global de modo a ajustá-la às exigências do mercado. No caso brasileiro, isso significa transformar a escola pública em espaço de formação para o trabalho, esvaziando seu potencial formativo mais amplo em nome da produtividade e do crescimento econômico.

A atuação do Banco Mundial, desde a nova orientação a partir da gestão Robert McNamara, seguiu um padrão. Discurso do presidente, elaboração de relatório diagnóstico, apresentação de soluções vinculadas diretamente à concessão de empréstimos, por meio disso o Banco Mundial, ao condicionar a concessão de empréstimos à adoção de determinadas reformas educacionais, produz e difunde regimes de verdade sobre o que é uma educação de qualidade. Esses regimes são sustentados por dispositivos como *rankings*, avaliações padronizadas e relatórios técnicos que afirmam como verdade que uma boa educação é aquela que prepara para o mercado, melhora indicadores de produtividade e responde às demandas do mercado. Compreendemos que existe uma produção de sentidos que promovem uma visão de qualidade educacional

Diante desse tipo de atuação, julgamos necessário identificar como se estrutura a influência do Banco Mundial na rede de política responsável pelo Programa de Educação Integral na Paraíba. O ponto de convergência mais evidente, quando estamos discutindo a política de educação integral e em tempo integral e as influências dos organismos internacionais, é a aprovação da reforma do novo ensino médio. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), responsável por reformular o ensino médio, foi resultado de um acordo de empréstimo com o BIRD/BM, por meio do qual foram repassados 250 milhões de dólares para o Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Os caminhos para reformular o ensino médio estavam em discussão, de forma mais intensa e com caráter institucional, desde 2012, com a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI).

A comissão em questão, proposta por Reginaldo Lopes (PT), era composta por 56 deputados de diferentes partidos. Como o próprio Ferreti (2018) aponta, essa comissão deu origem à Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016), que foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). É importante salientar que essa Medida Provisória instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de autoria de José Mendonça Filho (DEM), então Ministro da Educação.

José Mendonça Filho foi vice-governador de Pernambuco na época da implementação do Programa de Educação Integrada (PEI). O PEI surgiu como resultado da perspectiva gerencialista adotada pelo estado. Essa abordagem relaciona-se com a parceria entre o governo estadual e o ICE, que prometia aprimorar a administração e a eficiência dos serviços públicos. Consideramos Mendonça Filho (DEM) um dos integrantes da rede política (Ball, 2014) formada pelo ICE e, por isso, o consideramos um dos principais responsáveis por levar esse modelo pernambucano para o cenário nacional, através do Poder Executivo federal.

Outro ator dessa rede política (Ball, 2014) é Raul Henry (MDB), ex-deputado federal. Ele atuou como Secretário de Educação justamente no início da parceria entre o Governo de Pernambuco e o ICE. Ressaltamos que Raul Henry também fez parte da Comissão Especial do Ensino Médio e Técnico (CEENSI). Durante sua participação na CEENSI, ele convidou diversas entidades privadas para as audiências públicas, incluindo nomes como o Instituto Alfa e Beto, EduQualis, *American Institutes for Research*, o próprio ICE e a Fundação Lemann. A ligação entre Raul Henry e essas entidades privadas que atuam no setor educacional não é recente. Avelar e Ball (2019) já evidenciaram essa relação, considerando-o um membro da rede política da qual o ICE também faz parte.

A respeito do trabalho da CEENSI, destacamos a participação, representando o EduQualis, de Cláudio de Moura Castro, um economista com experiência no Banco Mundial, no Banco Interamericano de Desenvolvimento e na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Seu currículo profissional revela que a influência de organismos internacionais, especialmente aqueles ligados ao sistema financeiro, se faz presente a partir de sua participação nas audiências públicas. A influência do Banco Mundial, assim como de outras organizações internacionais, não se restringe aos condicionantes dos empréstimos. Ela também se manifesta por meio de indivíduos que, após trabalharem para essas instituições, fundam ou passam a atuar em outras organizações, como o próprio ICE.

Representando o Instituto Alfa e Beto, temos o Sr. João Batista Araújo e Oliveira. O ator em questão foi responsável por sistematizar e registrar todas as experiências dos primeiros anos do PROCENTRO em Pernambuco, o que o torna um dos integrantes da rede política (Ball, 2014) ligada ao ICE. Além de sua atuação nesse contexto, ele também foi funcionário do Banco Mundial e da UNESCO.

Consideramos que a influência de organismos internacionais se manifesta não apenas por meio de financiamentos e empréstimos com suas respectivas condicionalidades. Ela também se revela pelo fluxo de pessoas e pela rede política que se forma entre entidades privadas e esses organismos. A presença de ex-funcionários em posições estratégicas e os convites direcionados a essas entidades em audiências públicas, por exemplo, demonstram a capilaridade dessa influência.

A mobilidade da política de educação integral elaborada pelo ICE contou com a atuação de dois políticos junto ao poder público federal: Raul Henry e Mendonça Filho. Ambos trabalharam em parceria com o ICE em Pernambuco e, posteriormente, foram responsáveis, de formas distintas, por levar a política, que originalmente foi pensada para o estado, a ser adotada como modelo para o Novo Ensino Médio. Entre as características que o Novo Ensino Médio e

o modelo pernambucano compartilham, destacam-se a presença do componente curricular Projeto de Vida, a flexibilização curricular e a ampliação da duração dos dias letivos.

O ICE não atua apenas como executor técnico, mas também como formulador e disseminador de políticas públicas, com ampla capacidade de articulação em nível nacional. Nesse sentido, a proposta de educação em tempo integral, estruturada a partir do Marco Lógico desenvolvido pela instituição, foi concebida desde o início com o propósito de influenciar diretamente a formulação das políticas públicas educacionais nos estados.

Desde sua criação, o ICE demonstrava a intenção de expandir seu modelo para além de Pernambuco, atuando como vetor de difusão de uma proposta padronizada. Essa estratégia corrobora as análises de Avelar (2020), que aponta como organizações vinculadas à nova filantropia buscam promover mudanças sistêmicas na educação por meio do estabelecimento de metas, da adoção da gestão por resultados, da padronização curricular e da ênfase em avaliações em larga escala.

A atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) deve ser compreendida no contexto da mobilidade das políticas, conforme aponta Ball (2014), ao destacar que as políticas circulam por microespaços e são constantemente recontextualizadas por atores locais. No caso da educação em tempo integral, o modelo implantado na Paraíba resulta de um processo de tradução de uma política originada em Pernambuco, a partir da atuação de empresários e ex-funcionários do Banco Mundial, como João Batista Araújo e Oliveira e José Paulo Cavalcanti Filho. A circulação dessa política contou, ainda, com o apoio político do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que governava Pernambuco no período de implementação do Programa de Educação Integral (PEI) e que estreitou os laços com o ICE. O mesmo partido viria posteriormente a governar o estado da Paraíba, o que favoreceu a recontextualização do modelo.

Destacamos que a política não se move como um pacote “fechado”, tampouco de forma linear, pois assim como observado por Ball e Avelar (2024), ela se desloca em pedaços. O modelo pernambucano, criado pelo ICE, recebe novos contornos nos estados em que é implantado. No entanto, alguns elementos são mantidos, pois estão submetidos a um movimento maior do que é a própria educação em tempo integral.

Compreendemos também que essa mobilidade, oportunizada pelas parcerias público-privadas, é impulsionada pelo discurso de modernização do Estado. Nesse processo, a educação integral passa a ser apresentada à sociedade como sinônimo de qualidade de educação para os mais pobres, legitimando não apenas a ampliação da jornada escolar, mas também mudanças nas concepções de currículo e sujeitos que frequentam a escola.

O PROCENTRO e o PEI, laboratórios que marcaram as primeiras experiências do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na gestão de escolas e na atuação direta junto à Secretaria de Educação de Pernambuco, instituíram um processo seletivo específico para gestores e professores, com o objetivo de selecionar profissionais alinhados aos valores defendidos pelo Instituto. O processo incluía prova escrita, análise de currículo, questionário para análise de perfil comportamental e entrevistas. O diagnóstico elaborado pelo ICE apontava que um dos principais gargalos para a efetivação das inovações pedagógicas do modelo residia no perfil dos profissionais que integraram as equipes das escolas vinculadas à proposta. No caso dos gestores, foi determinada, à revelia do que estabeleciam as normas jurídicas vigentes, a extinção da eleição direta e a possibilidade de contratação de profissionais que não pertenciam ao quadro docente. Para o ICE, a qualificação técnica formal era considerada um aspecto secundário frente à adequação ao “perfil comportamental” desejado, revelando uma concepção de gestão escolar orientada mais pela adesão subjetiva ao modelo do que pela formação ou experiência profissional acumulada.

No que se refere ao “perfil comportamental” docente, é necessário, antes de tudo, evidenciar como o ICE, por meio das declarações de Marcos Magalhães (presidente da entidade) e Marilene Montarroyos (diretora de gestão), avaliava o corpo docente da rede pública estadual de Pernambuco. A entidade nutria uma visão crítica sobre os professores, frequentemente representando-os como profissionais que detinham pouco domínio dos conteúdos que ensinavam, gozavam de excesso de direitos e trabalhavam pouco.

A partir dessa perspectiva, tornava-se necessário, para o ICE, identificar um perfil de professor compatível com suas expectativas e com os valores institucionais que sustentam seu modelo pedagógico e de gestão. Para isso, o processo seletivo passou a incluir uma prova de conhecimentos específicos por componente curricular, um questionário voltado à identificação do perfil comportamental e, por fim, entrevistas individuais. Essas estratégias tinham como objetivo garantir a contratação de profissionais alinhados ao *ethos* institucional do ICE, ainda que isso implicasse desconsiderar a valorização da formação docente e enfraquecer os critérios técnicos e legais tradicionalmente utilizados na seleção de profissionais para a rede pública.

Os mesmos procedimentos de recrutamento de gestores e professores se fizeram presentes no Programa de Educação na Paraíba. As concepções constantes nos Cadernos de Formação do ICE, bem como nos pronunciamentos de Marcos Magalhães sobre trabalho docente, gestão escolar e educação foram recontextualizados e estão presentes na Lei nº 11.100 (Paraíba, 2018) e na Lei nº 13.533 (Paraíba, 2025).

O modelo paraibano de educação integral conta um regime trabalho com carga horária diferenciada para professores que atuam nas escolas cidadãs integrais na Paraíba. O Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI) determina que os professores devem cumprir uma carga horária de 40 horas semanais, sendo que dessa carga horária total, 28 horas devem ser de regência e 12 horas de planejamento e atendimento aos estudantes. Associado ao RDDI, temos o princípio educativo denominado Pedagogia da Presença.

O RDDI, vinculado à Pedagogia da Presença, opera como um mecanismo de precarização do trabalho docente, atuando a partir de duas frentes. A primeira é de ordem jurídica, ao instituir um regime de trabalho que altera o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (Paraíba, 2003). A segunda é de ordem pedagógica, ao condicionar a presença dos professores na escola a um regime de disponibilidade permanente, em que se espera que docentes estejam presentes não apenas em sala de aula, mas também engajados emocional e afetivamente com os estudantes nos demais espaços escolares. Assim, a cobrança sobre o desempenho docente ultrapassa os limites do trabalho pedagógico e passa a abranger dimensões subjetivas, afetivas e relacionais, ampliando as formas de controle e responsabilização docente.

Outro aspecto relacionado à permanência dos professores nas escolas vinculadas ao modelo de educação integral diz respeito ao pagamento da Gratificação por Hora-Aula (GHA) e da Bolsa Cidadã. Esses valores são verbas condicionadas à execução efetiva do trabalho docente, ou seja, os professores somente têm direito a recebê-los enquanto estiverem em pleno exercício de suas funções. Dessa forma, em casos de licença para capacitação, licença-médica ou licença-maternidade, o pagamento dessas gratificações é automaticamente suspenso. Esse tipo de condicionamento está diretamente relacionado à concepção defendida por Marcos Magalhães, segundo a qual os professores trabalham pouco e acumulam direitos em excesso.

A concepção de trabalho docente defendida pelo ICE, expressa nos reiterados ataques aos direitos dos professores por parte de Marcos Magalhães em diferentes ocasiões, foi recontextualizada na Paraíba por meio da Lei nº 11.100. A referida lei instituiu um regime de trabalho e uma forma de remuneração que desconsideram as normativas vigentes do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), promovendo alterações que fragilizam direitos historicamente conquistados pela categoria. Essa reconfiguração do trabalho docente, justificada pedagogicamente pela Pedagogia da Presença, evidencia um processo mais amplo de desregulamentação e flexibilização das condições de trabalho, em consonância com os princípios da nova gestão pública. A responsabilização individual substitui o reconhecimento da carreira como um direito coletivo e estruturante da valorização docente.

Com a Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024), que reformulou o Programa de Educação Integral, e com a aprovação do novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (2024), a situação referente ao pagamento das verbas vinculadas ao efetivo exercício foi regulamentada, passando a ser *propter laborem*, com exceção para os casos de licença-maternidade e licença-saúde. Apenas a licença para capacitação é punida com a suspensão do pagamento dessas verbas, que representam quase 50% da remuneração bruta.

A respeito dos estudantes, que, assim como os professores, permanecem na escola por nove horas e trinta minutos, que se traduz em nove horas-aulas por dia, compreendemos que o componente Projeto de Vida assume uma centralidade discursiva ao produzir subjetividades que se orientam pela autogestão, pelo empreendedorismo de si e pela responsabilização individual diante do próprio futuro. Tais sentidos mobilizam discursos relativos a autonomia, protagonismo juvenil e possibilidade de escolha e são atravessados por racionalidades neoliberais que deslocam para o sujeito a responsabilidade pela superação das desigualdades estruturais que são características da sociedade brasileira.

Compreendemos que esse componente curricular pode ser considerado um dispositivo de governança que se articula a partir da recontextualização de políticas globais e da circulação de discursos transnacionais sobre competências socioemocionais, empregabilidade e formação para o século XXI. Essas tendências se materializam no chão da escola por meio de práticas curriculares que tentam naturalizar a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar é responsabilidade exclusiva do indivíduo.

Para o modelo de educação integral elaborado pelo ICE, o Projeto de Vida do estudante é o centro de toda a atividade pedagógica das unidades escolares. De acordo com o próprio ICE (2025), o Projeto de Vida é a solução central para atribuir sentido e significado ao percurso escolar. Ele envolve a definição de metas de curto e médio prazo, o estabelecimento de etapas a serem superadas e a definição de mecanismos de verificação. Tudo isso deve estar registrado no Plano de Projeto de Vida, um documento elaborado pelo estudante sob a orientação do professor responsável pela disciplina.

Retomando Calabria, Chagas e Rodrigues (2024), observa-se que o componente Projeto de Vida é apresentado como uma solução para a chamada “Geração Nem-Nem”. O diagnóstico, financiado e divulgado por entidades privadas que integram a mesma rede política composta pelo ICE, está centrado na relação entre o desinteresse dos adolescentes e a evasão escolar. A solução apresentada pelo ICE é tornar a escola interessante ao garantir a elaboração e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes.

O desinteresse dos estudantes é um fator que, embora externo, constitui o Projeto de Vida. É importante notar que o termo “desinteresse” guarda múltiplos sentidos. Por isso, o Projeto de Vida também atua como um significante vazio, permitindo a inclusão de uma vasta gama de sentidos que, conforme aponta o próprio ICE (2025), orientam o percurso escolar dos estudantes. Em uma escola com 200 alunos, por exemplo, é necessário considerar 200 projetos de vida individuais no planejamento escolar. Por isso, é fundamental refletir sobre a dimensão das vidas que se inserem nessa relação entre o planejamento da escola e o projeto de vida de cada estudante.

Na Paraíba, o Projeto de Vida é recontextualizado como um significante articulador de demandas educacionais diversas, funcionando como estratégia política de adesão à ideia de educação em tempo integral formulada por uma rede política global que tem no ICE seu principal ator. Isso se dá por meio da formação de sujeitos que devem gerir seus desejos, afetos e escolhas futuras de acordo com critérios de desempenho, autossuperação e responsabilidade individual análogos ao funcionamento de empresas. Retomando Dardot e Laval (2016), compreendemos que se trata de uma racionalidade que produz práticas sociais, institui formas de governar e produz subjetividades específicas.

Ao mesmo tempo em que atua na subjetivação dos sujeitos, o ICE também promove formas de privatização indireta, ou, como caracterizam Ball e Youdell (2007), privatizações endógenas. Esse processo exige uma nova forma de funcionamento dentro da escola e, por isso, entra em conflito com direitos não apenas dos estudantes, mas também dos professores, que se tornam vítimas dos processos de precarização característicos da lógica empresarial.

Desde sua criação em Pernambuco, por meio do Programa de Educação Integral (PROCENTRO) e, posteriormente, do Programa Ensino Integral (PEI), o modelo de educação integral se expandiu para 22 unidades federativas. Esse modelo foi interpretado, traduzido e recontextualizado por diferentes atores, a partir de distintas realidades. Por isso, acreditamos que um estudo comparativo desse processo de mobilidade da política nos diferentes estados, identificando as permanências, as alterações e compreendendo o processo de adaptação, representaria um excelente caminho para futuras pesquisas. Também seria oportuno rastrear o fluxo de pessoas nessa rede responsável por viabilizar essa política centrada no modelo do ICE.

Compreendemos que, nesse mesmo sentido, é necessário entrevistar os atores dessa rede, com maior ênfase nos funcionários que trabalham para o ICE. No escopo inicial de nossa pesquisa, planejamos aplicar questionários e entrevistas semiestruturadas com esses funcionários. No entanto, apesar dos diversos e-mails enviados solicitando autorização para a realização dessas pesquisas, infelizmente não obtivemos resposta do ICE. Sobre a utilização de

entrevistas, consideramos que atores da política parlamentar, como Raul Henry, Mendonça Filho e Wilson Filho, bem como indivíduos ligados ao Banco Mundial, como João Batista Araújo e Oliveira e José Paulo Cavalcanti Filho, podem ser pontos de interesse em futuras investigações.

Outro apontamento para futuras pesquisas está no processo de criação do Programa de Educação Cidadã Integral, instituído pela Lei nº 13.533 (Paraíba, 2024). Atualmente, o modelo criado pelo ICE passou por um segundo processo de recontextualização. Contudo, desta vez, esse movimento ocorreu sem a supervisão e participação direta do Instituto, uma vez que o termo de cooperação técnica já foi encerrado. Identificamos indícios de que os princípios pedagógicos do modelo do ICE agora fazem parte das escolas em tempo parcial.

Por fim, embora consideremos este um dos aspectos mais desafiadores, é necessário investigar a trajetória dos estudantes egressos da rede pública estadual que cursaram o ensino médio em escolas de tempo integral e elaboraram seus planos de Projeto de Vida com base nas tecnologias educacionais desenvolvidas pelo ICE.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4052>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ALMEIDA, Maria Luiza Pimentel de; TELLO, Carlos Gilberto. Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, Carlos Gilberto; ALMEIDA, Maria Luiza Pimentel de (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 9-24.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/>. Acesso em: 4 maio 2025.
- ALVES, Aldilene do Nascimento; SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Os programas de ensino médio de tempo integral no Nordeste do Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 9., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/121331>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- AMARAL, Ana Paula; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Experiência do projeto “sala de aula itinerante” e a reflexão sobre o protagonismo juvenil na lei de criação do programa de educação integral na Paraíba. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 10, n. 22, p. 212-239, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/594>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcanti de; LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; SOUSA JUNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan.-dez. 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23375. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23375>. Acesso em: 20 maio 2025.
- ARAUJO, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18131>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- ARAÚJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6779?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 abr. 2025.

ARAÚJO, Micilane P. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco**: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das escolas de referência em ensino médio. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ARAÚJO, Philipe Pereira Borba; LEITE, Filipe Mendes Cavalcanti; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luís 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. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/58800>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBqF6zJDBYmmHxZqskmmXHf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, F. **Educação e barbárie**. São Paulo: Boitempo. 2020. p.73-82.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 64, p. 65-73, jan. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2017/11/avelar-ball-ijed-paper.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School? Maringá: EDUEM, 2021. p. 101-137. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0006>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q6ggp/pdf/azevedo-9786587626062-06.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

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: 16 jan. 2025.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Education policy and social class**: the selected works of Stephen J. Ball. London: New York: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

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.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy Press; 2012

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.; AVELAR, Marina. Etnografia em Rede: mudanças de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2024. p. 18-46.

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. Acesso em: 9 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Address to the Inter-American Press Association**. Banco Mundial: Buenos Aires, 1968. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/741691468045071909/pdf/Address-to-the-inter-American-press-association-by-Robert-S-McNamara-President-World-Bank-Group.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Announcement of the Appointment of Mr. Ricardo Diez-Hochleitner as Chief of the New Education Division in the Department of Technical Operations**. Banco Mundial: Washington, D.C., 5 Feb. 1963. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/204351591365417964/pdf/Announcement-of-the-Appointment-of-Mr-Ricardo-Diez-Hochleitner-as-Chief-of-the-New-Education-Division-in-the-Department-of-Technical-Operations-on-February-5-1963.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. Os Impactos da Educação em Tempo Integral na América Latina. Autores: Giovana Quintão; Louise Cruz; Leandro Costa. [S. l.]: Banco Mundial, 2024. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/9b0548686b5ac5eb991c7deae9dc2ee8-0370012024/related/POR-Impactos-da-Educa-o-em-Tempo-Integral-na-Am-rica-Latina-final.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Brasil**: aspectos gerais. Brasília, DF: Banco Mundial, 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Education**: sector working paper. Washington, DC: World Bank, 1968a.

BANCO MUNDIAL. **Indonesia**: Education Sector Notes. [S. l.]: Banco Mundial, 2 May 1975a. Disponível em: <https://timeline.worldbank.org/content/dam/sites/timeline/docs/migrated/event24-1388116-sector-status-report0001.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Office Memorandum**: Indonesia: Education Sector Survey Issues Paper. [S. l.]: Banco Mundial, 3 Jan. 1974a. Disponível em: <https://timeline.worldbank.org/content/dam/sites/timeline/docs/migrated/event24-1388115-back-to-office0001.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Report No. 443a-IND**: Indonesia Education Sector Survey Report. [S. l.]: Banco Mundial, 5 Feb. 1975. Education sector status report. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/666311468050356636/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Report No. 515a-BR**: Appraisal of a Second Education Project: Brazil. [S. l.]: Banco Mundial, 1974. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/873981468005417855/brazil-second-education-project>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **World Bank Group Archivists' Chronology 1944-2013**. [S. l.]: Banco Mundial, 2013. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1646a77bc4b2e1bad0d4c1ff17c07870-0240022014/original/PDF-World-Bank-Group-Archivist-s-Chronology-1944-2013.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018**: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BARBOSA, John Mateus. **Modernização restauradora e transformismo na política para o ensino médio [integral] em Pernambuco**: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40182>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BELFIELD, Clive; LEVIN, Henry. **Education Privatization**: causes, consequences, and Planning Implications. Paris: UNESCO, 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.

BERNARDIN, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 23-35, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>. Acesso em: 4 maio 2025.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do *Education for All* no caso brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

BONATO, Nailda Marinho da Costa; COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 44, p. 275-292, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i44.8639991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639991>. Acesso em: 4 maio 2025.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 18, n. 52, p. 125-138, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/jVq3rZMZFQBzHm4V4hv6psh>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BORGES, Jacqueline Florindo; MIRANDA, Rodrigo; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado. O discurso das fundações corporativas: caminhos de uma “nova” filantropia? **RAE**, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 101-115, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/YGJVwDxJpwNdwWVRML5GcRy>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRAIDO, Luiza da Silva. **Análise dos movimentos de sentidos sobre valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as)**: quais pontes se têm atravessado? 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BRASIL. Banco Mundial libera US\$ 10 milhões para apoiar reforma do ensino médio em tempo integral. [Portal] **gov.br**, Brasília, DF: Casa Civil, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/novembro/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Estudo**. REQ 4337/2012 - Inteiro Teor. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534695&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição** [1988]. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 50, 7 maio 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 18, 14 nov. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 11937, 9 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**: microdados. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 16 jan. 25.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. PL 4155/1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 1, p. 1, 3 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diagnóstico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/diagnostico>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 182, p. 18055, 20 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14809, 25 jul. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.486, de 28 de novembro de 2008. Dispõe sobre a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa – GDATA, devida aos servidores do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE e das Carreiras da área de Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 230, p. 1, 1 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l8486.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 9 de ago. 2023

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024, Linha de Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Dispõe sobre a criação do Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 4 maio 2025

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, p. 1, 1 jul. 2014. PL 8035/2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Mercadante define educação como maior desafio estratégico para garantir avanços sociais. **Portal MEC**, Brasília, DF, 7 out. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=31231>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 186, p. 23, 1 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secadi). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC: Secadi, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 5-6, 26 abr. 2007a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd>. Acesso em: 20 maio 2025.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 791-806, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

BUENFIL, Rosa Nidia. **Política e discurso em educação**: ensaios de crítica pós-estruturalista. Trad. Vera M. Candau. Petrópolis: Vozes, 1993.

BUENO, Alana Lemos. **A Reforma do ensino médio**: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BURITY, Joanildo Albuquerque. A. Teoria do discurso e Análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, S.; LEITHAUSER, T. (org.). **Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, Hegemonia e Democracia: O pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: GUEDES, Marco Aurélio (org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagço, 1997. p. 29-74.

CAETANO, C. A. Educação Integral em Pauta: “a escola de tempo integral ou que vise uma formação integral é uma possibilidade para a melhoria do ensino no Brasil”. Uma entrevista com Romualdo Portela de Oliveira. **Educação: Teoria e Prática**, [S. L.], V. 27, N. 56, P. 628–633, 2018. Doi: 10.18675/1981-8106.Vol27.N56.P628-633. Disponível Em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12979>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CALABRIA, Thiago Luis Cavalcanti. **Ações formativas e a integração das TDIC na rede pública estadual em Pernambuco**: entre a inclusão digital e garantia do bom desempenho. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25666>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CALABRIA, Thiago; CHAGAS, Liliane Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. “Sempre me sonharam”: o processo de subjetivação neoliberal em escolas cidadãs integrais na Paraíba. **Educação**, Rio Claro, SP, v. 35, n. 69, p. e30[2025], 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18032. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18032>. Acesso em: 20 maio 2025.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Educação**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 1-22, 2022. DOI: 10.5902/1984644447465. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/47465>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CARKHUFF, Robert R. **O relacionamento de ajuda**: um guia para o desenvolvimento de habilidades de ajuda para pais, professores e psicólogos. Belo Horizonte: CEDEPE Editora, 1973.

CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. **Gestão da qualidade**: conceitos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas SA, 2016.

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: 21 jul. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, p. 51-63 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAZZANELLI, Paola; LIMA, Valderéz Marina do Rosário; BORDIGNON, Vinícius Spanhol. Centro integrado de escola pública (CIEP): uma ideia de Darcy Ribeiro e as contribuições à educação integral dos estudantes. **Revista Contraponto**, Blumenau, v. 4, n. 5, p. 119-130, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/contraponto/article/view/3046>. Acesso em: 5 maio 2025.

CELLA, Rosenei. **Educação Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Hugo E. A. da Gama. Adam Smith e o surgimento do discurso econômico. **Revista de Economia Política**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 433-453, jul. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-35172004-1613>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/TCzJ99bQ6rKCXYzhdcXP8Tw>. Acesso em: 18 jan. 2025.

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 Política Educacionais**, [s. l.], v. 18, e92224, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.92224>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/92224>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CHAGAS, Liliane Alves. **Gestão Democrática sob Cerco: a Tecnologia de Gestão Educacional "elitizando" a Escola Cidadã Integral na Paraíba**. 2024. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2001.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. O liberalismo de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 203-211, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/651>. Acesso em: 5 maio 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 11-37, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/>. Acesso em: 5 maio 2025.

COELHO, Lígia Martha. Plano Nacional de Educação 2014-2024-Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 13, n. 33, p. 101-120, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/2433>. Acesso em: 5 maio 2025.

CORÁ, Elsie José; ZARDO, Carolina; GANDOLFI, Thuane. Educação Integral no Brasil: uma análise a partir dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 13, n. 27, p. 89-106, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2823/1243>. Acesso em: 5 maio 2025.

COSTA, Andresa Pires da. **As políticas públicas de educação integral no estado da Paraíba**. 2019. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/11581>. Acesso em: 18 jan. 2025.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Belo Horizonte: Global, 1991.

D'ANGELO, Biagio. “Traduttore-traditore”: #sóquênão. a intersemiose como desafio educativo das artes. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 158-173, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/7yD4T4kP5YCrBpm6fhgyDCx>. Acesso em: 18 jan. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; Tradução: José Carlos Eufrázio. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_27263/educacao-_um_tesouro_a_descobrir_relatorio_para_a_unesco_da_comissao_internacional_sobre_educacao_para_o_seculo_xxi Acesso jul.2025

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 33. ed. São Paulo: Forense, 2021.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. **Modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DINIZ JUNIOR, C. A. O atendimento na educação em tempo integral Pós-Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) na Baixada Fluminense. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1151-1172, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.14741. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14741>. Acesso em: 5 maio 2025.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n79MddNCdCz4PYQ5G7TX5nc/>. Acesso em: 5 maio 2025.

DOWBOR, Ladislau. (2017). **A era do capital improdutivo**. Autonomia Literária.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-no-estado-de-pernambuco-uma-realidade-no-ensino-medio-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Robert S. McNamara**. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Robert-S-McNamara>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FERNANDES, Diego Palmiere. **Diferencial de desempenho dos estudantes no ENEM: uma avaliação do Programa Escola em Tempo Integral da rede pública do estado de Pernambuco no período de 2009 a 2016**. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31859>. Acesso em: 18 abr. 2025.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

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: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n6-038>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48864/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FERREIRA, Vera Lúcia Lopes. **Análise de discurso: reflexões introdutórias**. Campinas: Pontes, 2000.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, [s. l.], v. 6, p. 71-91, 2016. DOI: [10.15628/holos.2016.4988](https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988). Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 3 set. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: [10.5935/0103-4014.20180028](https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 19, n. 39, p. 188-210, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Cortez, 1997. p. 13-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 46, p. 235-274, jan.-abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 12 maio 2025.

FUNDAÇÃO NORBERTO ODEBRECHT. **Linha do tempo**: saiba como a Fundação Norberto Odebrecht vem contribuindo para a história do Terceiro Setor. [S. l.]: Fundação Norberto Odebrecht, 2023. Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/a-fundacao/linha-do-tempo/index.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã 4).

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papirus, 1995.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar**: uma avaliação do Programa Mais Educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/f3e0fc1d-f3a8-4732-9b28-d8934c00ffb6>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Massangana, 2010.

GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**: singularidades desta política em uma escola estadual. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/271>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GOVERNO reúne parceiros para discutir ampliação do Projeto Escola Cidadã. **A União**, João Pessoa, 30 jul. 2016. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_politicas/governo-reune-parceiros-para-discutir-ampliacao-do-projeto-escola-cidada. Acesso em: 23 jan. 2025.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 15-24, ago. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355438507/Artigo-e-Imprescindivel-Educar-Integralmente>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 47, e231359, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKkmj5rY5NbSBzYq/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavaleiro; CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. A garantia do direito à educação integral em tempo integral na legislação educacional brasileira. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [s. l.], v. 16, n. 7, p. e4892, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n7-114. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4892>. Acesso em: 5 maio 2025.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

HENRY JUNIOR, Jean Louis. **O Ginásio Pernambucano e o PROCENTRO**: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. 2011. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625>. Acesso em: 23 jan. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. **Revista Teias**, [s. l.], v. 20, n. 59, p. 334-350, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.47463>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47463>. Acesso em: 23 jan. 2025.

HOWARTH, D.; NORVAL, A.; STAVRAKAKIS, Y. (ed.). **Discourse Theory and Political Analysis**: Identities, Hegemonies and Social Change. Manchester: Manchester University Press, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, p. 31-62, 2000.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **A juventude Brasileira ganha uma nova escola**: Pernambuco cria, experimenta e aprova, 2008. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/ice.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Caderno de acolhimentos dos estudantes**: ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019g.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida**: ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019h.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em conteúdo, método e gestão**: metodologias de êxito. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019d.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em conteúdo, método e gestão**: rotinas e práticas educativas. 3. ed. Recife: ICE, 2019i.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Livreto institucional**. 3. ed. Recife: ICE, 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador aulas de Projeto de Vida**: 1º ano do ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019e.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador aulas de Projeto de Vida**: 2º ano do ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019f.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e concepção do modelo**: concepção do modelo da escola da escolha. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**: Princípios educativos. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Palavras fáceis para explicar coisas que parecem difíceis**: ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019h.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Pós-Médio**: um mundo de possibilidades .2. ed. Recife: ICE, 2017h.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. [Recife]: ICE, [2021]. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Memória e concepção do modelo**: concepção do modelo da escola da escolha. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico**: concepção do modelo pedagógico. Ensino médio. 2. ed. Recife: ICE, 2019b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Sobre o ICE**: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Recife, 2015. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em: 13 jan. 2024.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015a.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: ficha técnica meta 6. Brasília, DF: Inep, 2015b.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONCALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, set. 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3id638. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300032. Acesso em: 23 ago. 2024.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. Educação integral do homem e a política educacional brasileira: limites e contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 842-860, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i3.8651015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015>. Acesso em: 5 maio 2025.

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 [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2019. p. 1-6. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/governan%C3%A7a-filant%C3%B3pica-e-sua-influ%C3%Aancia-na-efetividade-da-pol%C3%ADtica-de-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 jan. 2025.

JESUS, Angelica Candida de; BORGES, Walquíria Silva Carvalho. A ampliação do tempo escolar nas escolas públicas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v12i1.36680>. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/36680>. Acesso em: 19 jul. 2025.

JESUS, Jairton Mendonça de. **Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do Campus Professor Alberto Carvalho/UFS**: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10951>. Acesso em: 19 jul. 2025.

JOÃO Azevêdo discute ano letivo 2020 e ampliação de escolas integrais. [Página oficial do] **Governo da Paraíba**, João Pessoa, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-discute-ano-letivo-2020-e-ampliacao-de-escolas-cidadadas-integrais>. Acesso em: 7 jul. 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.757. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 5 maio 2025.

KRAWCZYK, N. ; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do ensino médio. **Sensos-e**, v. 4, n. 1, p. 12 - 23, 2017. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/>. Acesso em: 21 jl 2025.

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. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do banco mundial para a educação: world bank priorities and strategies for education. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741997000100001. Acesso em: 23 jan. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. Brasília, DF: Anpae, 2021. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Parcerias-em-educacao-19-04-021.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. A política educacional em um contexto de desigualdades: uma análise sociológica do programa de educação integral da Paraíba. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67796>. Acesso em: 23 jan. 2025.

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) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17122>. Acesso 23 jan. 2025.

LEWIS, Oscar. **Os filhos de Sánchez**: autobiografia de uma família mexicana. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LIMA, Felipe Baunilha; PIRES, Daniela Oliveira. A nova gestão pública no Estado da Paraíba (2011-2018): implicações para a política educacional e a gestão escolar. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, n. e17515, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17515>. Acesso em: 20 maio 2025

LIVRES. **Por que a educação brasileira não decola?** #LivresEntrevista com Thereza Barreto. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (41 min 59 s). Publicado pelo canal LIVRES. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_tbf481WkM8. Acesso em: 12 maio 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, [s. l.], n. 39, p. 7-23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; CRAVEIRO, Clarissa; CUNHA, Viviane Peixoto da. O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: Diferenças Contextuais. **Revista de Educacion**, [s. l.], v. 1, p. 241-273, 2024. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7756/7983. Acesso em: 5 maio 2025.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698230051>. Acesso em: 23 jan. 2025

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 5 maio 2025.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, e230034, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 75, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>.

Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2331/1801>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MARQUES, Marcelo de Souza. *Status* ontológico da Teoria do Discurso (TD) em Laclau e Mouffe: diálogos, perspectivas teóricas e conceitos básicos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, e20180242, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582020211>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/gYLk88YTWtV3qVBPVfVKvsM/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do trabalho**. 40. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

MÁXIMO, Wellton. STF anula decisões da Lava Jato contra Marcelo Odebrecht. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 21 maio 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-05/stf-anula-decisoes-da-lava-jato-contra-marcelo-odebrecht>. Acesso em: 12 maio 2025.

MCGANN, James G. **2018 Global Go To Think Tank Index Report**. [S. l.]: The Lauder Institute; University of Pennsylvania, 2019. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/48575>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MCNAMARA, Robert S. **Address to the Board of Governors by Robert S. McNamara**. Presidential speech. Nairobi: World Bank Group, 24 Sep. 1973. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/930801468315304694/Address-to-the-Board-of-Governors-by-Robert-S-McNamara>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo. **A relação entre políticas em educação e práticas escolares no ensino médio integrado**: um estudo de caso. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211342#>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 65-88, 2020. DOI: 10.5335/rep.v27i1.10575. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In: RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 25-33.

MENDONÇA, Márcia Gardênia. **A produção dos sentidos no discurso**. São Paulo: Contexto, 2003.

MENDONÇA FILHO, José. **A educação em tempo integral é minha paixão**. [S. l.], 15 out. 2024. Instagram: @mendoncape. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DBJyMfDxCi_/. Acesso em: 21 jul. 2025.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação. **EDUR Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 36, e230051, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698230051>

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, T. H. Educação para todos. *In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix Editora, 2015. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/educacao-para-todos/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 45, p. 137-152, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7zp7pztYcCRC9NRs6RV8vWF/>. Acesso em: 5 maio 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. DOI:10.1590/S1413-24782012000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/>. Acesso em: 5 maio 2025.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral. *In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; Jaqueline Moll (Orgs). Políticas de Educação Integral em jornada ampliada*. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MÓL, S. C.; MACIEL, C. L. A.; MARTINS, F. S. Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana. **38ª Reunião Nacional da Anped** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf Acessado em 20 de outubro de 2017.

MOIMAZ, Rodolfo Soares. Fundação Itaú Social, Renaissance 2010, desigualdades e segregação: análise crítica da aplicação do modelo educacional estadunidense no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 35, e2024c0505BR, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0056BR>.

MOURA, Sergio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Privatização da educação no Estado da Paraíba: uma análise das políticas no contexto da NGP. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 871-892, 2022. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1334. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1334>. Acesso em: 20 maio 2025.

MUSTAFÁ, Vitória Régia. **Projeto Ensino Médio Integrar**: desafios na implementação e descontinuidade do projeto. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/projeto-ensino-medio-integrar-desafios-na-implementacao-e-descontinuidade-do-projeto/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 20 maio 2025.

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/304>. Acesso em: 5 maio 2025.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2423>. Acesso em: 5 maio 2025.

OLINTO, Pedro. Escolas charter: a revolução silenciosa transformando a educação americana. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://archive.ph/20230720121517/https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/escolas-charter-a-revolucao-silenciosa-transformando-a-educacao-americana.shtml>. Acesso em: 12 maio 2024.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 20, n. 38, p. 19-41, jan.-abr. 2011. DOI: 10.15210/caduc.v0i38.1541. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; GOMES DE MESQUITA, Rui. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317229293017>. Acesso em: 23 mar. 2025.

OLIVEIRA, José Carlos. **Programa de ensino médio pernambucano é modelo de sucesso**. [Portal de notícias da] Câmara dos Deputados, [Brasília, DF], 22 maio 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/100064-programa-de-ensino-medio-pernambucano-e-modelo-de-sucesso/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

OLIVEIRA, Josilene Maria de; SILVA, Andréia Ferreira da. A reforma gerencial da educação pernambucana (2007–2018): princípios, políticas e mudanças nas finalidades da educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-15, maio/ago. 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.62750. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62750>. Acesso em: 23 jan. 2025.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. **O impacto de ações do Programa Dinheiro Direto na Escola em indicadores educacionais**. 2017. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/31385>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 5 maio 2025.

PARAÍBA. Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba. **Regimento Interno**. João Pessoa: Assembleia Legislativa, 2023. Disponível em: https://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2023/12/RIAL_atualizado_ate_res_n_2142_2023.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

PARAÍBA. Lei Ordinária nº 13.533, de 19 de dezembro de 2024. Cria o Programa de Educação Cidadã Integral e institui auxílio financeiro-educacional para servidores das Escolas Cidadãs Integrais. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 18255, p. 5-7, 20 dez. 2024. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/dezembro/diario-oficial-20-12-2024-portal.pdf/view>. Acesso em: 19 jul. 2025.

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. 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 36.020, 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. 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 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: 21 maio 2025.

PARAÍBA. Decreto nº 38.745, de 16 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**: Poder Executivo, João Pessoa, n. 12.466, p. 1, 16 out. 2003a. Disponível em <https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2003/outubro/diario-oficial-16-10-2003.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

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 das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2025**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2025. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas_V2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

PARAÍBA. Secretaria da Educação. **Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba 2021**. João Pessoa: Governo da Paraíba, 2021. Disponível em: 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. Acesso em: 19 jul. 2025.

PARAÍBA. Secretaria da Educação. **Diretrizes Operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba 2023**. João Pessoa: Governo da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

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. 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. 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. 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 Executivo**, 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: 20 maio 2025.

PARAÍBA. Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o Grupo Ocupacional Magistério do Estado da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 12.466, p. 1, 16 out. 2003. Disponível em: <https://www.auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2003/outubro/diario-oficial-16-10-2003.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

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. Acesso em: 18 jan. 2021.

PARAÍBA. Lei nº 8.043, de 30 de junho de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**: Poder Executivo, João Pessoa, n. 13.264, p. 1, 1 jul. 2006. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2006/julho/diario-oficial-01-07-2006-_suplemento.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

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. Acesso em: 14 jan. 2021.

PARAÍBA. **Lei nº 8.486, de 9 de janeiro de 2008**. Cria o Fundo de modernização do Poder Legislativo da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa: Assembleia Legislativa, 2008. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/leis-estaduais>. Acesso em: 20 maio 2025.

PARAÍBA. Lei nº 9.350, de 12 de abril de 2011. Transforma Órgão Estadual, altera dispositivos da Lei nº 8.186, de 17 de março de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**: Poder Executivo, João Pessoa, n. 14.617, p. 1, 13 abr. 2011. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2011/abril/diario-oficial-13-04-2011.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

PARAÍBA. Lei nº 9.454, de 6 de outubro de 2011. Institui o programa de gestão pactuada, dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**: Poder Executivo, João Pessoa, n. 14.760, p. 1, 7 out. 2011. Disponível em: [Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2011/outubro/diario-oficial-07-10-2011.pdf](https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2011/outubro/diario-oficial-07-10-2011.pdf). Acesso em: 21 maio 2025.

PARAÍBA. Lei nº 9.879, de 13 de setembro de 2012. Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**: Poder Executivo, João Pessoa, n. 15.039, p. 1, 14 set. 2012b. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2012/setembro/diario-oficial-14-09-2012.pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2025.

PARAÍBA. Lei Ordinária nº 13.530, de 19 de dezembro de 2024. Institui o Programa Educador Social Voluntário – Amigos da Inclusão. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 18.255, p. 4, 20 dez. 2024. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2024/dezembro/diario-oficial-20-12-2024-portal.pdf/view>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PARAÍBA. Portaria nº 418, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba: Poder Executivo**, João Pessoa, n. 17.009-suplemento, p. 2, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/abril/diario-oficial-18-04-2020-suplemento.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

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 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. 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. 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. 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/. Acesso em: 26 jun. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Plano de Ação da SEE - PA SEE 2023**. João Pessoa: SEEPB, 2023c.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Plano de Ação Escolar - PA ECIT 2023**. João Pessoa: SEEPB, 2023b.

PARAÍBA. Secretaria de Educação do Estado. **Projeto Político Pedagógico - PPP ECIT 2023a**. João Pessoa: SEEPB, 2023a.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy A.; MEYER, Dagmar E. E. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 25-47.

PARCERIA com Banco Mundial aperfeiçoa modelo de gestão compartilhada em Goiás. **goias.gov.br**: Notícias, Goiás, 2016. Disponível em: <https://goias.gov.br/controladoria/parceria-com-banco-mundial-aperfeicoa-modelo-de-gestao-compartilhada-em-goias/>. Acesso em: 12 maio 2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção da meta de educação em tempo integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6773>. Acesso em: 5 maio 2025.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, Jacqueline Araújo; MATIAS, Larissa Alves; AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. Educação Integral: reflexões históricas sobre seu processo de implantação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 67-75, jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1922/1833>. Acesso em: 5 maio 2025.

PEREYRA, M.A. A jornada e os tempos escolares numa nova época. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Tempos e espaços escolares**. Rio de Janeiro: Ponteio, Faperj, p.7-31 2014.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004**. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2004b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004**. Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Recife: ALEPE, 2004a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=336&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007**. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Recife: ALEPE, 2007. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13273&complemento=0&ano=2007&tipo=&url=>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Programa de Modernização da Gestão Pública**: metas para a educação. Recife: SEEP, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 18-31, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/121220>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 533-546, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981->

8106.vol25.n50.p520-533. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/261770>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PINTO, José M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

PORTAL INEP. 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-matriculas-em-tempo-integral-cresceram-17-8-no-ensino-medio-de-2017-para-2018/21206. Acesso em: 01 jul. 2024.

QUEDU. Paraíba. [S. l.]: QEDU, c2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/25-paraiba/ideb>. Acesso em: 21 jul. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Giuliana Pereira; RIBEIRO, Thainá. Programa Novo Mais Educação (PNME): uma política de tempo ou de educação integral? **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 20, n. 11, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/11/programa-novo-mais-educacao-uma-politica-de-tempo-ou-de-educacao-integral>. Acesso em: 5 maio 2025.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-414, jul./dez. 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i21.810. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ROBERTSON, Suzan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000400012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

RODRIGUES, Adriège; COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. 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. Acesso em: 27 jun. 2024.

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; 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. Acesso em: 27 jun. 2024.

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, Adriège; RODRIGUES ARAÚJO COSTA, Regina Alice; SILVA RODRIGUES, Ana Cláudia 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. Acesso em: 27 jun. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

ROSTIROLA, Camila Regina. Dispositivos de *accountability*: efeitos sobre escolas públicas de ensino médio de Pernambuco. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 27, e36450, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36450>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36450>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p.32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2469/1644>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4087>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.157, de 18 de setembro de 2011. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis do Estado de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 set. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/29770/>. Acesso em: 12 maio 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER, Susana Schneid. Charter school: proposta, redes políticas e implicações educacionais no Brasil. **Educação**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. e44789, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44789. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44789>. Acesso em: 16 out. 2024.

SECRETÁRIO Wilson Filho comemora aprovação de projetos de lei em defesa da educação na ALPB. Paraíba: paraiba.pb.gov.br, 2024. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/secretario-wilson-filho-comemora-aprovacao-de-projetos-de-lei-em-defesa-da-educacao-na-alpb>. Acesso em: 20 maio 2025

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809>
» <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809>

SELL, Simone Coelho. **Análise da pertinência dos cursos Pronatec ofertados no campus São José/IFSC entre 2012 e 2015**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55307>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA Rosalba; CAMPOS, Roselane. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Alberto; SGUISSARDI, Valdemar. A cultura do silêncio: cultura de pobreza, dominação e pedagogia da libertação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 961-985, maio-ago. 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.114387. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/114387>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlene Markely dos Santos. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, n. e09562, p. 1-25, 2022. DOI: 10.18222/ae.v33.9562. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/9562>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623676399>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432018000401613. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Bruno Renato de; LIMA, João Carlos Costa; CRUZ, Luciana. Projeto de vida no novo ensino médio: em busca da regulação de condutas juvenis. **Educação Matemática Em Pesquisa**: perspectivas e tendências. [S. l.], v. 2, p. 670-685, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349036579_PROJETO_DE_VIDA_NO_NOVO_ENSINO_MEDIO_EM_BUSCA_DA_REGULACAO_DE_CONDUCTAS_JUVENIS. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Parceria público-privada na gestão da educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 4-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2513/2041>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. DOI: 10.5902/1984644430458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30458>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 736-756, set./dez. 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan.-jun. 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5608>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, Lúcia de Fátima Farias da. **De escola regular a escola de referência**: trajetória de mudança da Escola Severino Farias em Surubim-PE. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2951>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.769. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 5 maio 2025.

SILVA, Nirlanda Figueiredo da. **O Estado do conhecimento sobre educação integral em tempo integral nas dissertações do PPGE/UFOPA de 2016 à 2018**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/504>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.] v. 23, n. e1139, p. 1-22, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1139>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1139.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22012>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SINGER, André. **O lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. “Os economistas”).

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. Trad. Lya Luft. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio; SANTOS, Wagner dos. Aproximações entre a *No Child Left Behind* e o Ideb/Brasil: Contribuições para um debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023005, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16848. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16848>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, e16, p. 1-26, 2020. DOI: 10.5902/2236499441843. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOBRE o ICE. ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Recife, [2015]. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 20 maio 2025.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à educação integral no ensino médio**: análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará,

Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/333>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1340-1354, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOUZA, Ludmilla. Experiência de ensino integral na PB tem foco no protagonismo juvenil. **Agência Brasil**, São Paulo, 24 ago. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-08/experiencia-de-ensino-integral-na-pb-tem-foco-no-protagonismo-juvenil>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOUZA, Gustavo José Albino de; ESPÍRITO SANTO, Nathalia Cortes do; BERNADO, Elisangela da Silva. A sextameta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco**. 2017. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2017.

TELLO, C.; MAINARDES, Jeferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 24 jan. 2025.

TELLO, Cesar. **Epistemologías de la Política Educativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-186.

TV ASSEMBLEIA PB. REUNIÃO ORDINÁRIA - 17/12/2024. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (138 min). Publicado pelo canal TV ASSEMBLEIA PB. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-t7SNaxPn4>. Acesso em: 21 maio 2025.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Paris: UNESCO, 1996.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Concurso público para professor II** – Rede Pública Estadual de Pernambuco, 2008. Disponível em: http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/PE_professor_II_08.html.zzz. Acesso em: 29 dez. 2024.

VENUGOPAL, Rajesh. Neoliberalism as concept. **Economy and Society**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 165-187, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/03085147.2015.1013356>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03085147.2015.1013356>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VERAS, C. L. S. M.; SOUZA, W. D.; BACHIEGA, C. A.; BATISTA, S. Pacto pelo desenvolvimento social da paraíba – contrapartida solidária. Transformando a relação do governo estadual com os municípios e a realidade do povo paraibano. In: IX CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 2016. Artigos [...]. Brasília: CONSAD, 2016. Disponível em <http://consad.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Painel-13-03.pdf>. Acesso em 14 ago. 2024.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMVnHK>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim. **Condições de trabalho de professores de química da rede estadual de ensino de Santa Catarina**: um estudo de caso das políticas públicas para a escola em tempo integral. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187000>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VOIRIN, Pierre. **De l'imprévision dans les rapports de droit privé**. Nancy: Thèse, 1922

ZUFFO, Silvia; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Economia e educação: que relação é essa? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 15, p. 307-318, 2015. DOI: 10.20952/revtee.v8i15.3683. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3683>. Acesso em: 28 fev. 2024.