

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PARAÍBA: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL¹

Maria Eduarda Pereira Leite²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba que tem se caracterizado como a principal política educacional para o ensino médio em tempo integral no Estado. Tomamos como recursos metodológicos para produção de dados, o levantamento de documentos oficiais, servindo de referencial teórico principalmente os estudos de Dardort e Laval (2016) e Laval (2004), que nos oferecem elementos necessários para a compreensão do caso, identificando a relação que se estabelece entre o Estado, sua face neoliberal e a educação. Com a análise dos documentos normativos e da revisão bibliográfica, verificou-se que não é possível compreender o sentido da escola em tempo integral hoje, sem levar em consideração as transformações que vem ocorrendo no cenário educacional que impõem à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender as demandas do mercado, formando jovens com habilidades e competências que possam legitimar, através do ‘empreendimento de si’, o sucesso individual. A pesquisa ofereceu pistas que permitiram identificar o discurso híbrido que carrega o Programa de Educação Integral na Paraíba, ao aproximar noções de ‘educação integral’ e ‘tecnologia empresarial’, que se apresenta como uma ferramenta inovadora para a administração pública de modo a integrar as práticas pedagógicas às demandas do mercado silenciando as demandas formativas produzidas no contexto socioeconômico e cultural dos estudantes.

Palavras-chave: escola; tempo integral; neoliberalismo.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, que, desde 2016, tem se caracterizado como a principal política educacional o ensino médio em tempo integral no Estado, muito embora a temática “escola em tempo integral” como campo de estudo e de reflexão, não constitua algo novo, uma vez que a história da educação brasileira está marcada de esforços de pessoas ou grupos que tentaram melhorar a ‘qualidade educacional’³ das escolas públicas brasileiras.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (conforme portaria nº 206, de 04 de setembro de 2018).

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2019). Mestra em Sociologia pela UFPB (2018). Licenciada em Ciências Sociais pela UFPB (2016). E-mail: marianepleite@gmail.com.

³ Conforme Dourado *et. al.*, (2007), o conceito de qualidade da educação deve ser observado a partir de uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas inúmeras significações. No entanto, segundo os autores acima, utilizando como paradigma o Boletim da Unesco (2003), a qualidade da educação pode ser definida como envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

As experiências das escolas públicas em tempo integral no Brasil se deram a partir da década de 1950, com a instalação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, conhecido como Escola Parque e idealizado pelo educador Anísio Teixeira⁴, então Secretário de Educação daquele Estado. O CECR, que caracterizava como a principal experiência de escola integral naquela época, foi considerado parâmetro Internacional divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) em outros países.

Passadas três décadas da implantação do CERC na Bahia, outra experiência de visibilidade de ampliação da jornada escolar no contexto nacional ocorreu no Rio de Janeiro na década de 1980, período de profundas transformações da vida institucional do País. Foi nesta década que uma nova Constituição Brasileira foi escrita, vigorando a partir de 1988, ano que também começou a ser debatida no Congresso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entraria em vigor apenas em 1996.

Darcy Ribeiro, partindo das ideias e experiências de Anísio Teixeira, criou no Governo Leonel Brizola, os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. O foco dos “Brizolões”⁵ era o ensino fundamental, apresentando a escola de tempo integral como a saída para o caos social em que se encontravam as crianças e adolescentes naquela época. No entanto, apesar de serem experiências marcantes na história da educação brasileira, tanto os CIEPs quanto as escolas parque de Anísio Teixeira não tiveram continuidade pois enfrentaram dificuldades com as mudanças de governo para sua manutenção e expansão.

No entanto, apesar de serem experiências marcantes na história da educação brasileira, tanto os CIEPs quanto as escolas parque de Anísio Teixeira não tiveram continuidade, pois enfrentaram dificuldades com as mudanças de governo para sua manutenção e expansão. Diversos programas governamentais foram inspirados nas Escolas Parque e nos CIEPs, a exemplo do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, implementado em São Paulo entre 1983 a 1986. Em esfera federal, foi implementado em 1991, durante o Governo Fernando Collor de Mello, um projeto de escola pública em tempo integral, a partir da criação

⁴ Anísio Teixeira (1900-1971), foi um importante educador brasileiro, cuja morte, até hoje, não foi completamente esclarecida. Anísio desapareceu em 11 de março de 1971. Mais tarde, soube-se que ele havia sido detido naquele dia pela Aeronáutica para averiguações. O educador foi encontrado morto, dois dias depois, no fosso de um elevador. A versão oficial é que ele havia sofrido um acidente, mas seu corpo não apresentava sinais de queda. A Comissão Nacional da Verdade aceitou investigar a morte de Anísio em 2012, no entanto, a investigação não logrou em concluir trabalho, mas trouxe muitas evidências de que o educador foi morto sob tortura. O exame produzido pelo IML do Rio de Janeiro mostra que Anísio foi morto no dia 12 de março de 1971, ou seja, um dia após o seu desaparecimento, o que reforça a tese de que ele tenha sido morto enquanto estava sob custódia militar. Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/desmontada-a-versao-da-ditadura-de-1964-sobre-a-morte-de-anisio-teixeira-por-joao-augusto-de-lima-rocha>. Acessado em: 19/06/2018.

⁵ Apelido dado pelo povo aos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do governo Leonel Brizola.

dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACS), que enfatizou, inicialmente, a implantação de bases físicas ideais para a articulação dos serviços para atendimento integral e que posteriormente se transformaram em Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. O objetivo era fornecer atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros aspectos (SANTIAGO, 2014; RABESCO, 2015).

Mais recentemente, este tema tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do País, que vem se forjando desde a Constituição Federal de 1988 que fortaleceu a educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, também discorre sobre a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do ensino fundamental na escola e a progressão das redes públicas de ensino para o regime de escola de tempo integral. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), lei nº 13.005/2014, que em sua meta 6, destaca como objetivo até o final da vigência do PNE, que seja oferecido educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014, p. 28).

Além dos marcos legais, a educação em tempo integral vem se destacando nas pautas das políticas públicas educacionais de Estado e se configurando como uma promessa do poder público para atender as demandas da educação, no sentido de melhoria na qualidade da educação básica, propondo a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas, como forma a superar o modelo tradicional.

De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas caracterizam “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Ibidem, p. 31). De modo geral, uma política pública é criada para atender à demanda de uma determinada realidade, que, no caso da educação brasileira, conforme Silva e Jakimiu (2016) revela-se um quadro situacional onde as demandas educacionais são retratadas pelos dados de acesso, permanência e conclusão como também pelos resultados expressos nos índices obtidos por meio das avaliações externas, que tornam públicas as informações sobre as fragilidades da realidade educacional.

Dentro do contexto de fragilidades da educação brasileira, o ensino médio tem vivenciado inúmeros desafios estruturais, de recursos humanos e organizativos. Silva e Jakimiu (2016)

assinalam que além do constante debate em torno da identidade desta etapa da educação básica, a questão acerca do sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, ausência de financiamento, os baixos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências dos prédios escolares e o embate em torno de um currículo, apresentam-se como grandes desafios a serem superados.

Com o objetivo de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do ensino médio e enfrentar o quadro brevemente exposto, desde os anos 2000, o Ministério da Educação vem ampliando suas ações na agenda das políticas educacionais, a partir dos vários programas e políticas de governo, que trazem em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva esse público, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e 2014-2024, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), entre outros⁶.

Mas é importante destacar, que esse processo expansivo de mudanças e reformas no ensino médio, tem sido acompanhado pelo discurso que reforça a necessária preparação do jovem para o mercado de trabalho. Tal entendimento é difundido, principalmente, por organismos multilaterais, como o Banco Mundial⁷, que defende os interesses do capital que o patrocina (NASCIMENTO *et. al.*, 2017).

Mas por que um banco tem interesses educacionais? Bem, conforme Eneida Oto Shiroma e outras (2011), o Banco Mundial acredita na ideia que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Por outro lado, conforme as autoras, o Banco reafirma de que a evolução da tecnologia e das reformas econômicas está provocando mudanças nas estruturas das economias, mercados e indústrias de todo o mundo.

Assim, a velocidade com que se adquirem novos conhecimentos enquanto outros se tornam obsoletos tenderia a tornar as mudanças de emprego algo mais freqüente na vida das pessoas, circunstâncias que determinariam uma das prioridades para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos

⁶ Pode-se mencionar ainda: Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), Programa Escola Aberta (PEA), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE).

⁷ Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Alemanha, França, Japão e Reino Unido. Paulatinamente o Banco se tornou no maior captador mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 milhões de dólares ao ano (SHIROMA, *et.al.*, 2011).

conhecimentos sem dificuldades atendendo à demanda da economia (SHIROMA, et.al., 2011, p. 63).

Na ótica do capital, não se trata apenas de reformar a educação e a escola e de torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também formar um trabalhador de novo tipo, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada sociedade do conhecimento (SHIROMA, et. al., 2011, p. 226).

Este quadro vem se intensificando desde os anos 1990, com a promoção de estratégias ideológicas, políticas e legais com o objetivo de desenvolver um novo modelo social, onde as ideias neoliberais passam a ganhar cada vez mais força, apropriando-se das políticas sociais, entre elas a Educação, e das políticas de educação em tempo integral, especificamente.

Assim, conforme Duarte e Derisso (2017) se configura um quadro de perspectiva neoliberal no campo político educacional, onde é atribuída à escola pública a tarefa de remodelar-se para atender as mudanças no mundo do trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo uma formação que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências, para que o indivíduo possa defender seus interesses particulares em uma ordem social regulada pela mão invisível do mercado e que também contribua para o desenvolvimento e aprimoramento da mesma.

Diante deste contexto de reformas, surge em 2016, a primeira experiência de educação integral para o ensino médio no Estado da Paraíba, dessa forma, este trabalho busca analisar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, buscando identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando esta reforma educacional para atender as demandas sociais e educacionais emergentes da sociedade.

2. Referencial teórico-metodológico

O elemento de natureza teórica para a compreensão do estudo, busca identificar as relações que se estabelecem entre a racionalidade neoliberal e as Políticas Públicas Educacionais. Mostraremos como a racionalidade neoliberal tem colonizado o campo educativo, e nesse aspecto, concordamos com Ball (2011) que as mudanças na educação são parte de um processo de transformação mais amplo que tem empregando na escola uma cultura empresarial, a partir de uma racionalidade que institui uma normatização da vida em sua totalidade, a partir de valores referenciais que passam a organizar as instituições e a própria subjetividade.

Quando analisamos as escolas em tempo integral da Paraíba, a nossa percepção, concordando com Lopes (2009) é que as escolas parecem se constituir em uma estratégia do Estado para manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação.

Para tal afirmação, estamos considerando que o modelo gerencial das escolas em tempo integral, é similar ao discurso empresarial descrito por Dardot e Laval (2016), que propõe um trabalho do eu para facilitar a “eclosão do homem-ator de sua vida”. Assim como a vida na empresa, a escola em tempo integral, também pode ser considerada em si mesma uma “formação”, o lugar onde se adquire certa sabedoria prática, para que os alunos se tornem empreendedores de si mesmo, assim que perguntados o que querem fazer da vida, o que explica o fato das autoridades políticas e econômicas enfatizarem tanto a participação de todos na vida da escola desde a mais tenra idade.

Dessa forma, conforme Laval (2004), as orientações neoliberais, designam a educação como um bem essencialmente privado, e cujo valor é, antes de tudo, econômico, uma vez que não é mais a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, mas os indivíduos que devem capitalizar recursos privados aos qual a sociedade garantirá um rendimento futuro.

Assim, a mutação pela qual a instituição escolar vem passando, faz com que a escola perda sua estabilidade e autonomia relativa, e veja o seu objetivo passando da distribuição do saber para a lógica do mercado, que pode ser verificado através uma intensificação das potências das prescrições pedagógicas elaboradas de cima para baixo onde a definição dos programas, a escolha dos métodos e a ordem de exposição das matérias são colocadas fora do controle dos professores, em nome da eficácia econômica e social (LAVAL, 2004).

É neste sentido, conforme Rabesco (2015), que as práticas gerenciais vão sendo incorporadas pela escola e pelo ensino, resultando na governamentalização da racionalidade neoliberal, ocasionando certos alinhamentos permeados por técnicas e programas que buscam, através de jargões como: “tenha espírito de liderança com os alunos”, “seja criativo, prepare uma aula diferente”, “aja na urgência”, “decida na incerteza”, “motive os alunos”, “seja pró-ativo” entre outros, constituem uma prática de ação de estímulos sobre os indivíduos, responsáveis pela construção de um sujeito empreendedor.

Nesse aspecto, segundo Laval (2004), pode ser observado através das relações sociais produzidas no interior da escola neoliberal, onde, buscando responder à aspiração por mais liberdade de atores e pretendo desenvolver os métodos de mobilização do pessoal em torno de

um desejo de eficácia, se estabelece um novo gerenciamento, baseado na filosofia da desburocratização, gerenciamento participativo, cujo aspecto principal é o projeto de vida.

O projeto de vida, assim como o desenvolvido no Programa de Educação Integral, supostamente combate o centralismo dos programas e métodos pedagógicos e suas virtudes prometem ser múltiplas: adaptação local, descoberta de soluções originais pelas equipes pedagógicas, instauração de um consenso ao qual devem aderir os ‘partidários’ do estabelecimento. Isto nos leva a constatar que essas tecnologias de poder, passam a se inserir na vida dos indivíduos no intuito de servir de propulsão para a busca por atingir fins de excelência, eficiência e competitividade, convertendo isso em resultados de satisfação e realização pessoal e profissional.

No entanto, Ball (2011) desvela que:

Os estudos sobre eficácia escolar desenvolveram uma tecnologia de controle que permite o monitoramento e a ‘direção’ de escolas pela utilização de indicadores ‘neutros’; eles também ‘grampeiam informações’ continuamente e medem mais do que a escolarização, incluindo as estruturas profundas e as atitudes dos alunos (p. 86).

A partir desta perspectiva, podemos ver o jogo e os efeitos do poder e da dominação em funcionamento através dos ‘projeto de vida’ em funcionamento nas organizações escolares. Esses são, em referência a Foucault, ‘os panopticismos de todo dia’, construídos e desempenhados abaixo do nível de surgimento dos grandes aparatos e das grandes lutas políticas (BALL, 2011. p. 86).

Shiroma e Campos (2006), citados por Rabesco (2015), também assinalam que o discurso gerencial instituiu uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola, embasado na ideologia técnico-burocrática, fala da mudança orientada pelo discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão proativo, que é estratégico e se baseia em metas. Este discurso ainda busca transformar o ‘servidor burocrático’ num líder dinâmico, tentando provocar transformações na subjetividade dos educadores, não só na linguagem, mas fundamentalmente na prática.

Esta nova racionalidade neoliberal trouxe certas técnicas e modos advindos da administração empresarial, modificando a cultura organizacional da escola, onde o eufemismo passa a ser o rei: comando vira mobilização, autoridade vira ajuda, dirigir vira motivar, impor vira convencer. A dominação, a subordinação, o comando e mesmo a autoridade tornaram-se palavras tabu: trata-se, mascarando o poder exterior de obter uma adesão a um poder

invisível, em que ele se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que ele faz (LAVAL, 2004).

Nesse novo tipo de escola, os docentes agora se tornaram ‘guias, tutores, mediadores’, que deverão colaborar com o gestor na condução da escola e no acompanhamento dos alunos no processo de sua instrução. Mas, para isso, também é necessário que o professor se forme no espírito da empresa, que ele perceba e avalie a utilidade profissional dos cursos, das disciplinas, dos métodos de acordo com as exigências do mundo econômico (LAVAL, 2004).

Laval (2004), nos alerta que esta suposta flexibilidade de aprendizado, que se declinam nos diferentes registros da qualidade total, da inovação permanente, da comunicação, priva os alunos dos meios teóricos (como a sociologia e filosofia) e, portanto, longe de uma distância crítica, mas diante de um universo que os fascina, os domina simbolicamente, faz com que as especificidades da educação lhes apareçam como insuficiência em relação ao modelo idealizado como qual a formação o confrontou.

Para analisar o processo de criação e consolidação do Programa de Educação Integral para o ensino médio na Paraíba, partimos dos documentos oficiais relacionados ao Programa, como as Diretrizes Operacionais Para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual (2016), o Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais (2017), a Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba (2018), o Plano Estadual da Paraíba (2015-2025), o caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (ICE, 2015).

É, portanto, nesses aspectos que se concentra o esforço de se analisar essa política educacional, para discutir e verificar o modelo de educação integral que está sendo executado, posto em prática na Paraíba, pois, uma política educacional não se restringe a uma fórmula, que nem sempre é pensada a partir da realizada exata que se pretende intervir.

3. Resultados e discussão

É através dos decretos nº 36.408 e nº 36.409 de 30 de novembro de 2015, que foram criados o Programa Escola Cidadã Integral e Escola Cidadã Integral Técnica. Em abril de 2018, foi instituída a Lei nº 11.100 fazendo com que o Programa Escola Cidadã Integral deixe de ser uma Política de Governo e se tornasse uma Política de Estado. O Programa Escola Cidadã Integral, agora Programa de Educação Integral na Paraíba, instituído pela referida Lei, engloba ainda, as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS.

A criação do Programa Escola Cidadã Integral também se constituiu na primeira parceria público-privada na área educacional do Estado da Paraíba, com o convênio assinado entre o

Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE)⁸, que permite que o Instituto implante sua filosofia pedagógica, seu modelo de projeto escolar, de currículo, de infraestrutura e modelo pedagógico. Em 2017, outra parceria com o setor privado foi firmada para a coordenação da educação no Estado. O convênio, firmado com a Organização Social Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS), permite que a referida instituição coordene a seleção dos componentes das equipes gestoras e professores e ainda identifique onde serão instaladas as novas escolas.

O ICE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande e tem como investidores o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler, a Jeep e a maior farmacêutica do Brasil, a EMS, que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais, como Pernambuco e Ceará, com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais. O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (MOARAI, 2013; SANTIAGO, 2014).

Desde então, o ICE vem influenciando a concepção de educação e agenda da educação integral na Paraíba, com base no modelo de sua concepção pedagógica, baseada no controle e na responsabilização, que são características da iniciativa privada e que também se alinham no modelo de gestão das escolas integrais, aprofundando propostas e mecanismos de gestão empresarial defendidos pelo Instituto: gestão por resultados, bonificação, etc.

As diretrizes de trabalho das escolas que compõem o Programa de Educação Integral são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores.

Os professores, assim como todo o corpo de coordenação pedagógica administrativo-financeiro e diretores, para atuarem nas escolas de tempo integral, participam de um processo seletivo, onde todos os concorrentes devam ser funcionários da rede estadual (efetivos ou contratados). A seleção dos gestores e professores pauta-se por critérios técnicos, que consiste em uma prova objetiva de conhecimentos pedagógicos. Depois de selecionados, professores e

⁸ Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acessado em: 29/06/2018.

gestores passam por uma formação em como trabalhar uma gestão para resultados, possibilitando a apropriação das avaliações aplicadas às escolas⁹.

Todos os professores que atuam nas escolas de regime integral passam a ter direito a composição salarial formada por salário base, bolsa desempenho profissional, gratificação por hora aula e gratificação por atividade exercida (PARAÍBA, 2016b), ou seja, alinhando os objetivos de aprendizagem a metas objetivas, submetidas a prêmios ou punição, dependendo dos resultados obtidos, pois, nesse modelo de gestão das escolas integrais, os supostos básicos para o bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (FREITAS, 2016).

Apesar das Escolas Cidadãs Integrais, serem apresentadas com um projeto de ‘formação integral’, as diretrizes de trabalho das escolas, são determinadas pelo modelo pedagógico do ICE, chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que consiste em um modelo que visa garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores, tornando a escola um ambiente economicamente produtivo.

Ou seja, sua concepção pedagógica é baseada no controle e na responsabilização, que são características da iniciativa privada, mas que se alinham no modelo de gestão das escolas integrais, aprofundando propostas e mecanismos de gestão empresarial defendidos pelo Instituto: gestão por resultados, bonificação, etc.

Percebemos que o discurso neoliberal deste modelo pedagógico, situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, como uma ferramenta técnica, que busca o desenvolvimento socioeconômico, como prescreve o discurso político neoliberal e não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador. Concordamos com Silva (2016), que visto desta perspectiva, o Estado é tratado como um ‘investidor social’, e não como uma estrutura política de controle social. Ainda, o modelo pedagógico da Tecnologia de Gestão Educacional é pautado no princípio da educação pelo trabalho, descrita no caderno do ICE como:

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto educa. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da

⁹Educação realiza formação para coordenadores e professores das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Disponível em: <https://www.reporterpb.com.br/noticia/educacao/2017/10/19/educacao-realiza-formacao-para-coordenadores-e-professores-das-escolas-cidadas-integrais-tcnicas/68355.html>. Acessado em: 13/08/2018

TGE, para a qual confluem as estratégias. Por esta razão, este princípio tem a condição de mobilizar a escola para o futuro, assegurando ao mesmo tempo a sua sobrevivência, a sua expansão e a sua sustentabilidade (ICE 2015, p. 16)

Deste modo, a TGE, trata da reformulação das práticas escolares mediante três atitudes operacionais: ‘entender, aceitar e praticar’ (ICE, 2015, p. 10), postulados empresariais, que devem ser assimilados por professores e gestores em um processo unidimensional e automático. A diretriz postulada do TGE postula metodologias interdisciplinares criadas com o objetivo de estimular a consolidação do Projeto de Vida dos alunos, através de aulas de orientação de estudos, disciplinas eletivas, clubes juvenis, protagonismo juvenil, preparação acadêmica e preparação para o mundo do trabalho.

O que vemos, portanto, é o modelo de educação em tempo integral implementado na Paraíba, como resultado da articulação de atores públicos e privados, delineando alternativas e possibilidades de construção de uma escola integral.

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

Do ponto de vista da intencionalidade, concordamos com Santiago (2014), que a ingerência do setor privado nas políticas educacionais dos Estados, visa adequar à formação escolar básica do perfil do trabalhador requerido com as novas demandas das relações capitalistas de produção, ou seja, um trabalhador mais adaptativo, com mais conhecimentos gerais, com menos especialização e habilidades específicas, com maior atenção às atitudes e com capacidade de iniciativa e decisão.

Ainda sob o ponto de vista intencional, não seria demasiado inferir que o controle tanto da ‘gestão’ escolar, quanto do próprio ‘processo formativo’ da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), são aspectos fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo, com fins de promover sua privatização (FREITAS, 2016).

Conforme Freitas (2016) destaca, os processos de privatização na educação avançam sob várias formas, duas delas podemos perceber na educação da Paraíba: privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada e também privatização por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e

sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores.

Imaginamos, a partir do contexto apresentado, que o crescimento jurídico das parcerias público-privadas desenvolvidas de modo a fazer com que o setor privado ‘domine’ o espaço estatal sem precisar se fundir a ele (através dos seus softwares de comunicação e assessoria a professores e gestores, por exemplo) seria um mecanismo para explicar: o sucateamento da educação pública, as políticas estatais que fortalecem os grupos econômicos e contribuem para a desarticulação dos trabalhadores de educação e a propaganda realizada em favor dos modelos público-privado (URBINI, 2014).

Para os autores Dardot e Laval (2016), existe uma verdadeira batalha em torno dos interesses da alta administração, dos oligopólios, dos economistas e das mídias, cujo intuito é apresentar-se através desse modelo empresarial como um sistema de normas, que se inscreve nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais, estendendo a lógica do mercado ao produzir uma subjetividade “contábil e financeira”, através da criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade (FREITAS, 2016)

Nesse contexto, acompanhamos o surgimento de um novo modelo de gestão que passou a ser recomendado, em especial pelos organismos internacionais, sustentando a ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente (RABESCO, 2015).

4. Conclusões

Através de nossa pesquisa, foi possível identificar que a reforma do ensino médio na Paraíba, através do Programa de Educação Integral, repousa em uma concepção do indivíduo comprometido com o ideário neoliberal, para desenvolver competências para adaptar-se e sobreviver em um mercado competitivo.

Entendemos também que os objetivos e resultados para o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola estão diretamente relacionados com o tipo de sujeito social que se deseja formar, exigido pelas transformações produtivas e sociais para ‘torna-se empregável’ e promover por mérito individual sua própria ascensão social.

Por fim, nos resta concordar com Laval (2004) de que a ideologia neoliberal vem transformando a escola em empresa. Um processo que, embora iniciado, não está acabado e, por isso, convive com contradições, pois, ao mesmo tempo em que avança secreta contradição de diferentes ordens, uma vez que a ideologia neoliberal não é feita para ajudar a compreender que a missão fundamental da escola é fazer a massa de jovens entrarem na cultura escrita e erudita, mas sim transformar a instituição escolar em um aparelho de socialização submetido ao espírito do capitalismo moderno.

5. Referências

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 78 – 100.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política social. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 21-54.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. **A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO E A GRADUAL DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador*, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio - ago., 2016

HOFLING, Heloísa. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização.** Recife, PE, 2015

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004

LOPES, M.C. **Políticas de inclusão e governamentalidade.** Revista Educação & Realidade, 34(2), mai/ago 2009, p. 153-169.

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do; MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. **Ideologia Empresarial Nas Escolas Estaduais De Educação Profissional Cearenses: Breve Estudo Da Tese. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em educação profissional, Natal – RN, 2017.**

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de estado da educação. **Comissão executiva de educação integral. Edital nº 013/2016 seleções de professores processo seletivo simplificado programa escolas cidadãs integrais e escolas cidadãs integrais técnicas. 2016b**

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação das Escolas Cidadãs Integrais. 2017**

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. 2016 a.**

RABESCO, Rafaela. **Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso.** São Carlos: UFSCar. (Dissertação de mestrado). 2015.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação contemporânea, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselene Fátima. Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas.** São Paulo: Cortez Editora, 2011. 21-54.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica real**. (tese de doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, PE. 2016

SILVA, Monica Riberio da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. Dissertação (mestrado), UFSC. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Florianópolis, SC, 2015.