

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PAULO MALICKA MUSIAU

ESCOLA DO NOVO TEMPO:
O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022)

São Leopoldo
2025

PAULO MALICKA MUSIAU

ESCOLA DO NOVO TEMPO:

O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

São Leopoldo

2025

M987e

Musiau, Paulo Malicka.

Escola do Novo Tempo: o ensino de período integral no estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022) / Paulo Malicka Musiau. – 2025.

177 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin”.

1. Escola da Escolha. 2. Relação público-privada. 3. Ensino médio. 4. Currículo. 5. Práticas cotidianas. 6. Cultura escolar.

I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

PAULO MALICKA MUSIAU

ESCOLA DO NOVO TEMPO:

O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Data de aprovação: 25 / 03 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Profa. Dra. Carine Bueira Loureiro
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/CLN)

Profa. Dra. Viviane Klaus
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

AGRADECIMENTOS

Este espaço reserva-se, finalmente, para registrar que não estive sozinho neste percurso acadêmico, pois um trabalho de pesquisa é feito por muitas mãos. Aqui, quero expressar a minha gratidão às pessoas que contribuíram, de alguma forma, para tornar mais leve o caminhar do referido percurso, tornando possível o presente estudo.

Quero iniciar agradecendo, em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida, pela saúde no decorrer desses quatro anos. Também por Ele ter sido a força e a luz, nos momentos de angústia e de dúvidas na elaboração desta pesquisa. Por capacitar-me com a sabedoria necessária para realizar esta tese, minha eterna gratidão.

Estendo meus agradecimentos aos gestores e aos professores coordenadores de área da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, em Rolim de Moura (RO), da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Alejandro Yague Mayor, em Ji-Paraná (RO), e da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Alta Floresta do Oeste (RO), que aceitaram gentilmente participar deste estudo, compartilhando comigo suas vivências e suas experiências no programa Escola do Novo Tempo, bem como por disponibilizarem seu tempo e sua atenção à pesquisa e ao pesquisador. Meu muito obrigado!

À Profa. Dra. Luciane Grazziotin, minha orientadora. Obrigada pela oportunidade, pelo incentivo, pela paciência, pelo aprendizado e pela convivência neste período. Pessoa muito especial, competente e compreensiva, que, neste período, direcionou minhas leituras e minhas escritas. Aprendi muito contigo nas aulas e nas orientações. Tenho uma enorme admiração e gratidão por você, professora.

Destaco especial agradecimento às Profas. Dras. Carine Bueira Loureiro, Rejane Ramos Klein e Viviane Klaus e ao Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa final deste estudo. Agradeço-lhes pela leitura, pelos apontamentos e pelas direções para a construção da presente tese.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa EBRAMIC, por todos os momentos de acolhida e de compartilhamentos. Nossas tardes de quartas-feiras

foram de estudos, aprendizado e companheirismo. Muito obrigado pela atenção de vocês quando estive de maneira presencial na UNISINOS, em outubro de 2023.

Aos professores e às professoras, assim como aos demais funcionários(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pelos conhecimentos compartilhados e por suas gentilezas.

À Rosane Salete Sasset, uma pessoa muito especial e solidária, que, desde o primeiro momento, lá em 2021, orientou-me sobre como conseguir os livros no *drive* e outras coisas mais. Muita gratidão também por você contribuir com seus saberes na leitura e na correção de minha escrita.

À Juliana Stascovian, de Tangará da Serra, Mato Grosso, amiga que o doutorado me proporcionou e com quem, por meio das aulas, das apresentações de seminários e das trocas de mensagens, construí uma amizade especial, a qual, em vários momentos, foi muito importante a ambos, por nos possibilitar escutar, falar, aconselhar e ajudar um ao outro na execução desta etapa acadêmica.

À gestora da Escola Professor Alejandro Yague Mayor, Simone Oliveira Carvalhais Moris, pela dispensa das aulas, nas quartas-feiras, no período vespertino, durante os anos de 2023 e de 2024, para acompanhar de maneira virtual as aulas de Prática de Pesquisa.

Aos meus colegas professores Geraldo, Lauro, Claudinei, Sidney e Fabiana, que me apoiaram nesta jornada e que, por meio de conversas informais e de apontamentos, ajudaram na caminhada desta pesquisa.

Aos meus queridos pais, Afonso e Cristina, pelas orações, pelo incentivo e pelo suporte, fatores importantes que contribuíram para que eu pudesse alcançar este objetivo. Muito obrigado!

Aos meus irmãos, Flávio, Valter, André e Lúcia, que também fizeram parte deste percurso, sendo compreensivos e me apoiando em momentos difíceis da caminhada e da execução da tese.

Às minhas duas queridas filhas, um presente de Deus em minha vida, Lanay e Ana Laura, que sempre me incentivam a continuar estudando e buscar novos horizontes.

Por fim, nomeio aqui uma pessoa em especial, Débora, minha esposa. Uma parceira na minha vida, companheira de minhas histórias, que me apoia sempre a seguir em frente e a buscar novos conhecimentos, e que me incentivou desde o primeiro momento em que fiz a inscrição para concorrer à vaga do doutorado. Muito

obrigado por me escutar quando eu precisava compartilhar algo da pesquisa, assim como por me animar e me apoiar nos momentos de angústia e de desânimo. Que Deus continue nos abençoando!

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

(Dardot; Laval, 2016, p. 7).

RESUMO

O presente estudo resulta da pesquisa sobre a relação público-privada firmada entre o Estado de Rondônia e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), bem como os efeitos que tal parceria gera no âmbito do Ensino Médio após a chegada do Modelo Escola da Escolha. Inserida nesse contexto temático, a investigação tem como objetivo identificar os princípios estruturantes do Modelo Escola da Escolha, a fim de compreender as articulações desse modelo em conexão com a racionalidade neoliberal e com a possível produção de uma cultura escolar característica, no Estado de Rondônia, entre 2017 e 2022. A metodologia utilizada centra-se na Entrevista Compreensiva, por meio das entrevistas dos gestores e dos professores, assim como na análise de documentos oficiais do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia, em 2017. Desse modo, mediante a análise de tais entrevistas e a análise dos Cadernos de Formação do ICE, foi possível compreender que o programa da escola de tempo integral suscita, nos gestores, nos professores e nos estudantes, uma determinada cultura, que se identifica por intermédio das práticas cotidianas desenvolvidas no contexto escolar e na relação entre estratégia e tática, produzidas nesse contexto e entendidas a partir de Michel de Certeau (1996). A cultura escolar observada nesse Programa diz respeito a alguns procedimentos executados pelos atores envolvidos, tais como: realizar o planejamento na escola, pois é uma exigência do Programa; preparar uma Eletiva, no intuito de contemplar os anseios dos estudantes; exercer a função de tutor, às vezes no horário do almoço ou de planejamento; ter uma agenda semanal, que incluía uma reunião de área, com o propósito de alinhar e de se inteirar das atividades propostas pela gestão escolar e por outras áreas; focar na avaliação semanal, com vistas a resultados rentáveis e satisfatórios que satisfaçam os interesses do ICE e da Secretaria Estadual de Educação, que vai interferindo diretamente nos movimentos pedagógicos dos docentes, por meio de avaliações padronizadas, condicionando docentes e estudantes a cumprirem as demandas exigidas pelos órgãos responsáveis pela educação básica do país. A respeito desse cenário, defendo a tese de que o Programa Escola do Novo Tempo, com inspiração no Modelo Escola da Escolha, apresenta elementos ideológicos presentes nos Cadernos de Formação que são usados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para suscitar, na gestão escolar, nos professores e nos estudantes, uma

cultura, em determinados aspectos, singular a esse modelo escolar. Tal modelo é pautado em um gerencialismo empresarial, que prepara os estudantes para atenderem aos anseios do mercado de trabalho e que os condiciona para uma racionalidade neoliberal, por meio de um discurso de tornar-se empreendedor de si. Nessa direção, serão responsáveis pelos seus sucessos e pelos seus fracassos, o que isenta o Estado de sua responsabilidade para com a educação, em uma parceria pública-privada que tem avançado sistematicamente na educação básica brasileira nos últimos anos.

Palavras-chave: Escola da Escolha. Relação público-privada. Ensino Médio. Currículo. Práticas cotidianas. Cultura escolar.

ABSTRACT

This study is the result of research on the public-private relationship established between the State of Rondônia and the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), as well as the effects that such a partnership generates in the context of Secondary Education after the arrival of the School of Choice Model. Within this thematic context, the research aims to identify the structuring principles of the School of Choice Model, in order to understand the articulations of this model in connection with neoliberal rationality and with the possible production of a characteristic school culture, in the State of Rondônia, between 2017 and 2022. The methodology used focuses on the Comprehensive Interview, through interviews with managers and teachers, as well as on the analysis of official documents of the New Time School Program in the State of Rondônia, in 2017. Thus, through the analysis of such interviews and the analysis of the ICE Training Notebooks, it was possible to understand that the full-time school program arouses, in managers, teachers and students, a certain culture, which is identified through the daily practices developed in the school context and in the relationship between strategy and tactics, produced in this context and understood from Michel de Certeau (1996). The school culture observed in this Program concerns some procedures carried out by the actors involved, such as: carrying out planning at school, as it is a requirement of the Program; preparing an Elective, with the aim of meeting the students' desires; acting as a tutor, sometimes during lunch or planning time; having a weekly agenda, which includes an area meeting, with the purpose of aligning and becoming aware of the activities proposed by the school management and other areas; focusing on the weekly evaluation, with a view to profitable and satisfactory results that satisfy the interests of ICE and the State Department of Education, which directly interferes in the pedagogical movements of teachers, through standardized evaluations, conditioning teachers and students to meet the demands required by the agencies responsible for basic education in the country. In light of this scenario, I defend the thesis that the New Time School Program, inspired by the School of Choice Model, presents ideological elements present in the Training Notebooks that are used by the Institute of Co-responsibility for Education to raise, in school management, in teachers and students, a culture, in certain aspects, unique to this school model. Such a model is based on a business managerialism, which prepares students to

meet the desires of the labor market and conditions them to a neoliberal rationality, through a discourse of becoming self-entrepreneurs. In this sense, they will be responsible for their successes and failures, which exempts the State from its responsibility for education, in a public-private partnership that has systematically advanced in Brazilian basic education in recent years.

Keywords: School of Choice. Public-private relationship. High School. Curriculum. Everyday practices. School culture.

RESUMEN

El presente estudio es el resultado de la investigación sobre la relación público-privada firmada entre el Estado de Rondônia y el Instituto de Corresponsabilidad para la Educación (ICE), así como los efectos que dicha asociación genera en el contexto de la Educación Secundaria después de la llegada del modelo de Escuela de Elección. Insertada en este contexto temático, la investigación tiene como objetivo identificar los principios estructurantes del modelo de Escuela de Elección, con el fin de comprender las articulaciones de este modelo en relación con la racionalidad neoliberal y con la posible producción de una cultura escolar característica, en el Estado de Rondônia, entre 2017 y 2022. La metodología utilizada se centra en la Entrevista Integral, a través de entrevistas con directivos y docentes, así como en el análisis de documentos oficiales del Programa Escuela Nuevo Tiempo en el Estado de Rondônia, en 2017. La metodología utilizada se centra en la Entrevista Integral, a través de entrevistas con directivos y docentes, así como en el análisis de documentos oficiales del Programa Escuela Nuevo Tiempo en el Estado de Rondônia, en 2017. Así, a través del análisis de dichas entrevistas y del análisis de los Cuadernos de Capacitación del ICE, se pudo comprender que el programa escolar de tiempo completo suscita, en directivos, docentes y estudiantes, una cierta cultura, que se identifica a través de las prácticas cotidianas desarrolladas en el contexto escolar y en la relación entre estrategia y táctica, producido en este contexto y entendido desde Michel de Certeau (1996). La cultura escolar observada en este Programa se refiere a algunos procedimientos llevados a cabo por los actores involucrados, tales como: realizar la planificación en la escuela, ya que es un requisito del Programa; preparar una asignatura optativa, con el fin de contemplar los deseos de los estudiantes; ejercer la función de tutor, a veces a la hora del almuerzo o de la planificación; tener una agenda semanal, que incluya una reunión de área, con el propósito de alinear y conocer las actividades propuestas por la dirección del colegio y otras áreas; evaluación semanal, con miras a obtener resultados rentables y satisfactorios que satisfagan los intereses del ICE y de la Secretaría de Educación del Estado, que interfiere directamente en los movimientos pedagógicos de los maestros, a través de evaluaciones estandarizadas, condicionando a docentes y estudiantes a cumplir con las demandas requeridas por los organismos responsables de la educación básica en el país. Frente a este

panorama, defiende la tesis de que el Programa Escuela Nuevo Tiempo, inspirado en el Modelo de Escuela de Elección, presenta elementos ideológicos presentes en los Cuadernos de Formación que son utilizados por el Instituto de Corresponsabilidad de la Educación para elevar, en la gestión escolar, en docentes y estudiantes, una cultura, en ciertos aspectos, propia de este modelo de escuela. Dicho modelo se basa en un gerencialismo empresarial, que prepara a los estudiantes para satisfacer los anhelos del mercado laboral y los condiciona a una racionalidad neoliberal. En este sentido, serán responsables de sus éxitos y fracasos, lo que exime al Estado de su responsabilidad en materia de educación, en una asociación público-privada que ha avanzado sistemáticamente en la educación básica brasileña en los últimos años.

Palabras clave: Escuela de Elección. Relación público-privada. Escuela secundaria. Plan de estudios. Prácticas cotidianas. Cultura escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica dos Municípios de Ji-Paraná, de Rolim de Moura e de Alta Floresta do Oeste, no Estado de Rondônia.	23
Figura 2 – Organograma do Modelo Escola da Escolha.	30
Figura 3 – Arquivo dos Cadernos de Formação do ICE.	61
Figura 4 – Ginásio Pernambucano após a reforma.	80
Figura 5 – Marcos Magalhães.	83
Figura 6 – Estados que mantêm parceria com o ICE.	84
Figura 7 – Reunião entre a SEDUC-RO e o Consultor do ICE.	90
Figura 8 – Reunião entre a SEDUC-RO e os Institutos ICE e ISG.	91
Figura 9 – Formação com membros do ICE e com Técnicos da SEDUC-RO.	95
Figura 10 – Abertura do Ano Letivo do Programa Escola do Novo Tempo.	96
Figura 11 – Cadernos de Formação do ICE.	104
Figura 12 – Estrutura do Modelo Escola da Escolha.	110
Figura 13 – O Currículo da Escola da Escolha.	113
Figura 14 – A centralidade do Modelo Escola da Escolha.	116
Figura 15 – Escolha das Disciplinas Eletivas.	118
Figura 16 – Acolhimento no Programa Escola do Novo Tempo.	121
Figura 17 – Tutor de alguns estudantes no ano de 2017.	123
Figura 18 – Sala temática de Geografia.	125
Figura 19 – Ciclo PDCA – Ciclo de melhoria contínua Novo Tempo.	129
Figura 20 – Avaliação semanal aplicada no Programa Escola do Novo Tempo. ...	134
Figura 21 – Avaliação externa aplicada no Programa Escola do Novo Tempo.	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação de Tempo Integral no Brasil (1950-2017).	31
Quadro 2 – Cadernos de Formação do ICE.	62
Quadro 3 – Resultados do IDEB das Escolas em Tempo Integral de Rondônia – 2017 e 2019.	63
Quadro 4 – Informações sobre entrevistados e entrevistas.	68
Quadro 5 – Atuação do ICE no Brasil.....	85
Quadro 6 – Leis que regem o Programa Escola do Novo Tempo.	93

LISTA DE SIGLAS

ALERO	Assembleia Legislativa de Rondônia
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-GP	Centro Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEPE	Casa Escola da Pesca
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CENPEC	Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
EBRAMIC	Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Empresários pelo Desenvolvimento Humano
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Conferência Mundial de Educação Para Todos
ETI	Escola em Tempo Integral
EEEMTI	Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FCA	<i>Fiat Chrysler Automobile</i>
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CEEGO	Centro Experimental do Ginásio Pernambucano
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
GP	Ginásio Pernambucano
GV	Ginásios Vocacionais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PME	Programa Mais Educação
NPME	Programa Novo Mais Educação
PEI	Programa Escola Integrada
PV	Projeto de Vida
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RHE	Revista História da Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC/RO	Secretaria Estadual de Educação
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	31
2.1	As conexões entre o Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação no Brasil.....	43
2.2	Relação público-privada: o Estado e o empresariamento no setor educacional	49
3	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	60
4	ONDE TUDO COMEÇOU? A ORIGEM DA ESCOLA DA ESCOLHA.....	77
4.1	A reconstrução do Ginásio Pernambucano	77
4.2	O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e sua atuação no Brasil	81
4.3	O Modelo Escola da Escolha.....	87
4.4	A implantação do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia.....	89
5	ABRINDO A CAIXA PRETA DO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO ..	97
5.1	O currículo no Modelo Escola da Escolha	98
5.2	Cadernos de Formação do ICE: um currículo integrado por componentes da BNCC e base diversificada	103
5.2.1	O currículo da base diversificada dos Cadernos de Formação do ICE ...	115
5.2.2	O sistema de avaliações internas e externas na educação brasileira	132
5.2.3	Projeto de Vida.....	137
5.2.4	O tempo e o espaço no Programa Escola do Novo Tempo	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE REALIZADO A PARTIR DOS REPOSITÓRIOS IBICT E CAPES	162
	APÊNDICE B – QUADRO-SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE COM AS INFORMAÇÕES DOS ARTIGOS SELECIONADOS DOS PERIÓDICOS.....	164
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS VISITADAS.....	166
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS GESTORES E AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	167
	APÊNDICE E – ROTEIRO COM PERGUNTAS AOS GESTORES.....	169

APÊNDICE F – ROTEIRO COM PERGUNTAS AOS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREAS	171
APÊNDICE G – AUTODECLARAÇÃO	174
ANEXO I – IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	175
ANEXO II – EXTRATO DA LEI COMPLEMENTAR Nº 940/17	176
ANEXO III – EXTRATO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746	177

1 INTRODUÇÃO

Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com as outras fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia.

(Foucault, 1981, p. 30-31)¹.

Ao iniciar a escrita deste texto, sirvo-me das palavras do filósofo Michel Foucault, que constam na epígrafe, para apresentar a trajetória acadêmica e profissional que percorri, bem como algumas de minhas percepções acerca da educação escolar que vivenciei. Além disso, nas páginas seguintes, apresento meu interesse pela temática aqui investigada, os objetivos desta pesquisa, o seu aporte teórico-metodológico e os questionamentos que a desencadearam.

Acredito que meu interesse por estudar e discutir questões relacionadas à educação surgiu quando ainda era criança e vivia no Estado do Paraná. Sou natural do Município de Faxinal, Norte do referido estado, filho de pai comerciante e de mãe com função do lar. Meus pais estudaram somente até o primário, atual ensino fundamental I. Sou o mais velho de cinco filhos.

Minha formação básica foi realizada em escola pública, na qual alguns problemas antigos ainda são muito visíveis, como a indisciplina, a depredação da estrutura física e do mobiliário escolar, a falta de professores, dentre outros tantos que pairam sobre a educação escolar em nosso país. Contudo, havia um fato que mais me chamava a atenção: a falta de merenda. Para minimizarmos esse problema, tínhamos de levar alguns legumes, verduras, macarrão... E, desse mutirão, resultava uma sopa que era servida como merenda escolar aos estudantes. Isso ocorreu nos finais da década de 1980.

Em 1999, concluí a graduação em Ciências com Habilitação em Matemática e comecei a ministrar aulas nas disciplinas de Matemática e de Física, ainda no Estado do Paraná. Em 2001, após aprovação em concurso público na área de

¹ A citação em epígrafe consta na entrevista *Est-il donc important de penser?* Entrevista com Didier Eribon. Libération, n° 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/pensar.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

Educação, mudei para o Estado de Rondônia. O início foi desafiador, pois tive de me adaptar a diferentes culturas, ao clima e à distância de aproximadamente 2.500 km dos familiares.

Tecendo um pouco mais sobre minha caminhada na educação, em 2002, juntamente com um grupo de professores, participei de uma pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Cândido Mendes. Dois anos após, participei de outra pós-graduação *lato sensu*, agora em Educação Matemática, ofertada pela Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Ji-Paraná, cujas aulas eram na cidade de Jaru (RO).

No ano de 2008, no Município de Ji-Paraná, comecei a ministrar aulas de Matemática na Escola Família Agrícola Itapirema. Tal instituição oferta Educação Profissional Técnica, Integrada ao Ensino Médio – Técnico em Agropecuária, e adota a Pedagogia da Alternância. Trata-se de um regime que valoriza a aprendizagem por meio da experiência e da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no âmbito da realidade rural. Assim, destina-se à educação dos filhos de agricultores e tem como objetivos tanto a formação do jovem agricultor quanto a transformação da vida dos produtores rurais. A experiência docente nessa instituição proporcionou-me aprendizado nos aspectos social, humano e pedagógico. Nesse sistema de ensino, permaneci até o ano de 2016.

No ano de 2013, fui aprovado no Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – *Campus* de Ji-Paraná. Foram dois anos de muita leitura, desafios, frustrações e conquistas. Em setembro de 2015, defendi a dissertação. No ano seguinte, mais precisamente no segundo semestre de 2016, tive a oportunidade de começar a ministrar aulas nas disciplinas de Cálculo e de Física Básica no ensino superior, no curso de Engenharia Civil, da Faculdade Panamericana de Ji-Paraná – atualmente, Centro Universitário Estácio-Unijipa.

No ano de 2017, um novo desafio se me apresentou: ingressei no Programa² Escola do Novo Tempo, implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), em dez escolas estaduais, em uma parceria

² O Programa Escola do Novo Tempo é uma política federal e estadual de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, com o intuito de planejar o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar no Ensino Médio, com assessoria do ICE. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/programas-e-projetos/programas/programa-escola-do-novo-tempo/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

público-privada, com assessoria prestada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³. Esse modelo considera que uma formação integral é consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, associado ao desenvolvimento de competências cognitivas.

Após as formações iniciais durante uma semana na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, com a participação do secretário estadual de Educação, da equipe da SEDUC-RO, de egressos do Modelo Escola da Escolha⁴ da cidade de Recife (PE), de professores e de gestores das dez escolas estaduais inseridas no programa e de integrantes do ICE, foi dada a largada para o início do ano letivo de 2017, com inúmeras expectativas positivas face à implantação desse modelo.

A escolha por esse objeto de pesquisa se deu devido a minhas próprias inquietações e à convivência semanal na escola de tempo integral, que suscita diferentes condutas nos aspectos prático, cognitivo e psicológico do cotidiano escolar. Desse modo, resolvi aprofundar-me nos estudos sobre esse modelo de educação estabelecido a partir da parceria entre órgãos públicos e privados, um tema tão evidente nas últimas décadas, no Brasil.

A área de estudo centra-se no Estado de Rondônia, localizado na Região Norte do Brasil – mais precisamente nos Municípios de Ji-Paraná, Rolim de Moura e Alta Floresta do Oeste, os quais, da capital Porto Velho, estão a distâncias de 377 km, 483 km e 528 km, respectivamente, como podemos observar na Figura 1, a seguir.

³ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, um órgão privado, fundado em 2003, em Recife(PE). Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

⁴ A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Figura 1 – Localização geográfica dos Municípios de Ji-Paraná, de Rolim de Moura e de Alta Floresta do Oeste, no Estado de Rondônia.



Fonte: Hermsdorf e Oliveira (2023).

No decorrer do primeiro ano de implantação do Programa Escola do Novo Tempo, houve muitas formações, cobranças, dúvidas, desafios, experiências, frustrações, estresse, cansaço, mudanças de hábitos e conquistas, de modo que conseguimos terminar o ano letivo com a sensação de dever cumprido.

Após um ano de implantação – o ano da sobrevivência, como é conhecido pelo ICE –, foi superado, por meio de uma agenda semanal bastante exigente, tanto para o gestor quanto para os professores e os estudantes. Pode-se dizer que a Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral (EEEMTI) despertou em mim várias indagações. As mudanças na rotina e no comportamento de professores, estudantes e equipe gestora, ao serem submetidos à agenda proposta pelo programa, cujas atividades são marcadas por traços empresariais, acarretam mudanças também na racionalidade e na cultura escolar da instituição, o que produz

– junto aos estudantes, aos educadores e aos demais servidores da escola – outras formas de viver o cotidiano escolar. Assim, senti-me inquieto e desafiado a pesquisar e a aprofundar esse tema.

Dessa maneira, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em nível de doutorado, no início do ano de 2021, meu projeto inicial de pesquisa consistia em investigar o processo de implantação do Modelo Escola da Escolha, intitulado pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC-RO) como Programa Escola do Novo Tempo. Nessa direção, ao longo dos encontros com o grupo de pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC) e das reuniões de orientação com a Profa. Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin, os estudos foram aprofundando-se. Após inúmeras dúvidas, inquietações e anseios, comecei a mergulhar na pesquisa das especificidades e das parcerias público-privadas inseridas no contexto da Escola da Escolha e, conseqüentemente, no Programa Escola do Novo Tempo, implementado no Estado de Rondônia.

Contudo, em março de 2020, o mundo praticamente parou. Fomos afetados por uma pandemia que acarretou milhares de mortes, deixando um cenário de guerra estampado no mundo todo. De acordo com Pasini *et al.* (2020, p. 2), a pandemia de Covid-19⁵ “resultou na morte de milhares de pessoas, em um isolamento social, e no contexto educacional, causou uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino”.

Nesse contexto de crise sanitária, por meio de decretos, as autoridades responsáveis foram estabelecendo cada vez mais um cenário atípico, impondo restrições na circulação de pessoas nos comércios e nas escolas (que ficaram praticamente vazias), devido à necessidade de distanciamento social, além de imporem o uso obrigatório de máscaras e de álcool gel, os quais passaram a ser nossos aliados no combate a tal vírus que se propagava exponencialmente.

À luz desse cenário, os governos federal, estaduais e municipais depararam com a necessidade de buscarem alternativas e/ou soluções que visassem à manutenção de atividades elementares em todos os setores da sociedade, mas que dessem segurança aos cidadãos e estivessem de acordo com o que determinava a

⁵ Decretada em 11 de março de 2020, tal pandemia foi provocada pela contaminação e pela transmissão do Novo Coronavírus (Sars-Cov-2). Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Organização Mundial da Saúde (OMS). Por meio de normatizações próprias ao enfrentamento da pandemia, foram vislumbradas possibilidades de as instituições de ensino continuarem a ofertar aulas aos estudantes de todo o país. Foi então que a metodologia de aula remota *on-line* – ou seja, aulas ao vivo em tempo real – passou a ser utilizada em caráter emergencial para que os estudantes continuassem seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, as aulas começaram a ser acompanhadas de nossas casas, bem como a interação entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar começou a ser mediada por telas, o que aconteceu não somente no Brasil, mas igualmente nos outros países. Tal mudança foi possível também devido ao fato de que, em grande medida, os jovens das mais variadas faixas etárias da atualidade fazem praticamente tudo *on-line*: jogam, assistem a filmes e a documentários, estudam, postam fotos, fazem amigos, enfim, uma centena de possibilidades ofertadas no contexto da virtualidade. Contudo, não necessariamente todos os jovens, em especial no Brasil, têm acesso à internet ou sequer contam com um computador em suas residências – além do caso daqueles que, embora tenham ambos, não conhecem as técnicas necessárias para uma adequação ao processo de educação remota. Tal disparidade ficou bastante evidente durante o período da pandemia. Além disso, muitos professores precisaram ultrapassar barreiras tecnológicas e adaptar-se à “nova sala de aula”.

No primeiro semestre do doutorado, ao realizar a disciplina que abordava políticas educacionais, fui contemplado com a apresentação de um seminário, ministrado pela Profa. Dra. Rosangela Fritsch e fundamentado no artigo da pesquisadora Ana Maria Cavaliere (2014), intitulado “Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?”. Esse seminário veio ao encontro de minhas dúvidas e suscitou a temática de meu estudo.

Alguns tópicos do projeto, a partir das orientações da professora Luciane, começaram, aos poucos, a se desenhar. Iniciei uma busca por trabalhos acadêmicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, no sistema de busca em revistas especializadas em História da Educação, na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e na Revista Brasileira de Educação (RBE). A partir dos achados

sobre a temática eleita para investigação, nessas bases de dados, as discussões foram visibilizadas e minhas escritas ganharam ressonância.

Inicialmente, escolhi descritores que tivessem alguma relação com o meu objeto de pesquisa, tais como: “Escola da Escolha”; “Escola do Novo Tempo”; “Parceria Público-Privada” *and* “Escola da Escolha”; “Escola de Tempo Integral” *or* “Ginásio Pernambucano”; “Gerencialismo” *and* “Educação Básica”; “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”.

Ciente de que o Programa Escola do Novo Tempo foi implantado recentemente em Rondônia, fiz um recorte temporal, de 2017 a 2022. Então, busquei por trabalhos que foram publicados após a promulgação da Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017⁶, com base na Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016⁷, expedida pelo Ministério de Educação. A intenção era encontrar aqueles que relacionassem o modelo de Educação de Tempo Integral a características da política neoliberal, como o gerencialismo, a performatividade e relação público-privada – nesse caso, a firmada entre o Estado e o ICE. A pesquisa acerca de tais trabalhos se estendeu até o mês de maio de 2022, devido à quantidade relevante de materiais encontrados até a referida data. Assim, é preciso considerar que, provavelmente, foram publicados mais trabalhos sobre a temática nos meses seguintes, todavia não serão objeto de análise desta investigação.

Dentre esses estudos, após ler títulos e resumos, nove trabalhos foram selecionados, sendo quatro dissertações e cinco teses (*cfe.* Apêndice A), investigações que apresentavam pontos de aproximação relativamente às discussões desta tese, aspecto a ser detalhado mais adiante. Na ânsia de conseguir um número considerável de trabalhos sobre a temática pesquisada, busquei, por meio de artigos em revistas acadêmicas e em anais de eventos científicos, ampliar essa demanda (*cfe.* Apêndice B).

⁶ A Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017, instituiu o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia. Disponível em : <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/programas-e-projetos/programas/programa-escola-do-novo-tempo/>. Acesso em: 15 de jun.2022.

⁷ A Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016, expedida pelo Ministério de Educação, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/PORTARIA-No-1.145.pdf>. Acesso em: 25 de set..2022.

Com um desenho mais claro dos propósitos da investigação, o **problema da pesquisa** se traduz no seguinte questionamento: Como o Modelo Escola da Escolha se constitui e produz uma cultura escolar, com características singulares, e de que forma ela reverbera no Ensino de Tempo Integral?

A partir desse questionamento, a pesquisa tem como **objetivo geral** identificar os princípios estruturantes do Modelo Escola da Escolha, a fim de compreender as articulações desse modelo em conexão com a racionalidade neoliberal e com a possível produção de uma cultura escolar característica, no Estado de Rondônia, entre 2017 e 2022.

No intuito de responder ao problema da pesquisa e de cumprir o objetivo geral, traço os seguintes **objetivos específicos**:

- a) examinar os documentos basilares do Programa Escola do Novo Tempo;
- b) circunscrever o processo de implantação do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia;
- c) compreender como se articula, no contexto escolar, o tripé de organização do tempo, do espaço e do currículo nas escolas que aderiram ao Programa;
- d) identificar e examinar os elementos constitutivos da cultura escolar característicos da agenda proposta pelo programa Escola do Novo Tempo e problematizar a parceria público-privada no processo de implementação do modelo, nas escolas que aderiram a ele, nos municípios rondonienses de Ji-Paraná, Rolim de Moura e Alta Floresta.

A partir da problematização e dos objetivos traçados, defendo a **tese** de que o Programa Escola do Novo Tempo, com inspiração no Modelo Escola da Escolha, apresenta elementos ideológicos presentes nos Cadernos de Formação que são usados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para suscitar, na gestão escolar, nos professores e nos estudantes, uma cultura, em determinados aspectos, singular a esse modelo escolar. Esse Modelo é pautado em um gerencialismo empresarial, que prepara os estudantes para atenderem aos anseios do mercado de trabalho e que os condiciona para uma racionalidade neoliberal, por meio de um discurso de tornar-se empreendedor de si. Nessa direção, serão responsáveis pelos seus sucessos e pelos seus fracassos, o que isenta o Estado de

sua responsabilidade para com a educação, em uma parceria pública-privada que tem avançado sistematicamente na educação básica brasileira nos últimos anos.

A pesquisa se justifica devido ao fato de o modelo de educação ofertado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) estar presente em diversas ações no campo da educação pública brasileira. Esse modelo se entrelaça aos moldes da iniciativa privada e vem suscitando vários princípios que indiretamente interferem na rotina escolar, na formação dos estudantes e, conseqüentemente, dos membros da comunidade escolar.

Já a metodologia deste trabalho está ancorada nos pressupostos da Entrevista Compreensiva de Kaufmann (2013), de cunho qualitativo, que se afasta dos modelos rígidos e procura construir, junto com os participantes, um ambiente de harmonia e de confiança. De acordo com Kaufmann (2013, p. 107), o método da entrevista apoia-se na “convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social depositários de um saber importante”.

A proposta metodológica organiza-se a partir de pesquisa nos documentos referentes à implantação do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia e nos oito cadernos formativos do Modelo Escola da Escolha produzidos pelo ICE.

Além disso, a investigação será conduzida no âmbito de 03 (três) escolas do Estado de Rondônia que ofertam o referido programa. Nessa etapa, serão realizadas entrevistas com os gestores escolares e com os professores coordenadores de área, levando-se em questão o modelo implantado pelo instituto e seus cadernos formativos pedagógicos.

Em termos de organização textual, a presente tese divide-se em seis capítulos.

Neste capítulo introdutório, inicialmente, expus elementos de minha trajetória na educação básica e na educação superior e, posteriormente, apresentei o objeto desta pesquisa, enfatizando a relação público-privada, o empresariamento da educação básica e a racionalidade neoliberal.

No segundo capítulo, procedo a um levantamento sobre os diferentes caminhos e contextos percorridos pela Educação de Tempo Integral no Brasil e realizo uma reflexão acerca das influências exercidas no sistema educacional

brasileiro, pelo capital internacional, pela racionalidade neoliberal e pelas parcerias público-privadas.

No terceiro capítulo, descrevo os caminhos metodológicos de construção empírica para a escrita tese, reportando os passos da pesquisa, a qual, como já antecipado, está ancorada nos pressupostos da Entrevista Compreensiva de Kaufmann (2013). Também nesse capítulo, apresento os Cadernos de Formação do ICE, com a finalidade de analisar os documentos oficiais do instituto.

No quarto capítulo, abordo historicamente a reconstrução do Ginásio Pernambucano, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e suas atuações em vários estados do Brasil, o Modelo Escola da Escolha e o modo como ocorreu o processo de implantação do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia.

No quinto capítulo, à luz do referencial teórico, efetuo as análises das narrativas dos entrevistados, dos documentos oficiais e dos Cadernos de Formação do ICE. Ainda nesse capítulo, faço uma discussão relacionada às seguintes categorias: currículo, tempo, espaço e práticas cotidianas⁸, as quais, em meu entendimento, suscitam uma cultura escolar vinculada ao modelo de Educação de Tempo Integral inerente ao referido Programa.

Por fim, no sexto capítulo, exponho as considerações finais, recapitulando os aspectos desenvolvidos na tese e os objetivos atingidos nesse desenvolvimento, ciente do término desse ciclo de estudo e, ao mesmo tempo, com um sentimento de realização relacionado à contribuição que realizei ao pesquisar tal temática de forma a colaborar com outros estudos futuros sobre o tema.

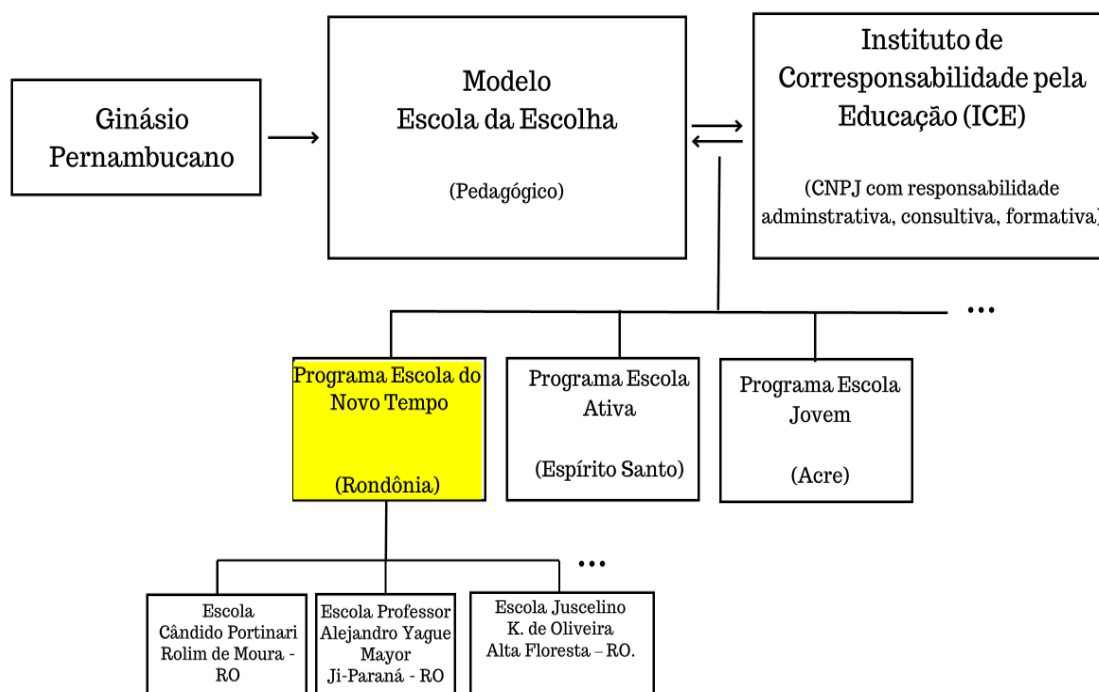
Ao final da tese, após as referências, encontram-se os Apêndices, a saber: Apêndice A – Quadro-síntese do estado da arte realizado a partir dos repositórios IBICT e Capes; Apêndice B – Quadro-síntese do estado da arte com as informações dos artigos selecionados dos periódicos; Apêndice C – Carta de apresentação às escolas visitadas; Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos gestores e aos professores entrevistados; Apêndice E – Roteiro com

⁸ As práticas cotidianas se distinguem em dois tipos. De um lado, estão as *estratégias*, determinadas pelo código de ética. De outro lado, estão as *táticas*, das quais os gestores, os professores e os alunos, com as artimanhas que lhes são próprias, utilizam-se para desvencilhar-se daquilo que lhes é determinado (Certeau, 2014).

perguntas aos gestores; Apêndice F – Roteiro com perguntas aos professores coordenadores de área; Apêndice G – Autodeclaração.

Na Figura 2, a seguir, apresento um organograma do Modelo Escola da Escolha, mostrando as etapas desde a revitalização do Ginásio Pernambucano até as parcerias realizadas pelo ICE com as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação dos diferentes Estados do Brasil, a exemplo do Estado de Rondônia (*cfe.* grifo amarelo na figura), o qual implementou o Programa Escola do Novo Tempo em 2017, sendo essa implementação o objeto da presente tese.

Figura 2 – Organograma do Modelo Escola da Escolha.



Fonte: Grupo de Pesquisa EBRAMIC (2023).

Feitas as considerações iniciais, passemos, pois, ao primeiro capítulo desta tese, no qual realizo um estudo sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil, abrangendo a década de sua criação, suas características, sua localidade e seus idealizadores.

2 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

A escola, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, e reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

(Teixeira, 1956, p. 25).

Na década de 1930, o educador Anísio Teixeira, conforme a citação em epígrafe, acena para o fato de que as escolas devem e necessitam ser de tempo integral. Por isso, de acordo com Coelho (2009), Teixeira é visto como o idealizador da “Educação Integral”, ao propor um programa educacional de qualidade e com ampliação do tempo escolar.

Neste capítulo, refletirei sobre os diferentes caminhos e contextos percorridos pela Educação de Tempo Integral, principalmente com a implantação de vários projetos que seguem ocorrendo nas escolas públicas em quase todo território nacional. No Quadro 1, a seguir, apresento as experiências pioneiras e históricas acerca da implantação da Educação de Tempo Integral no Brasil.

Quadro 1 – Educação de Tempo Integral no Brasil (1950-2017).

Projeto	Década / ano	Local	Breve descrição do projeto
Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	1950	Salvador (BA)	O primeiro centro de educação popular do Brasil foi concebido por Anísio Teixeira, criado por um governo estadual e contou também com o apoio do governo federal. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro desenvolveu suas atividades no período de 1950 a 1969.
Ginásios Vocacionais (GV)	1960	Estado de São Paulo	Os Ginásios Vocacionais são instituições que surgiram de um projeto experimental educacional que existiu entre os anos de 1961 e de 1970, no Estado de São Paulo, nas cidades de Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos, São Paulo e São Caetano do Sul. Após uma intervenção

			militar, em 1969, os GV foram formalmente extintos no ano seguinte, 1970.
Escolar Parque de Brasília	1960	Brasília (DF)	A Escola Parque de Brasília funcionou entre 1960 e 1964. O caráter inovador da proposta implicava mudanças significativas da instituição escolar, pois era uma comunidade socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida.
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	1980	Estado de São Paulo	O PROFIC foi uma política pública implementada em São Paulo, entre os anos de 1986 e de 1993. Esse programa procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem.
Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	1980	Estado do Rio de Janeiro	Os CIEPs foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas, no âmbito de instituições situadas fora da rede educacional regular, em um modelo de escolarização de tempo integral.
Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)	1990	Nacional	O projeto dos CIACs foi criado em 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), como parte das políticas sociais de seu governo. Esse programa tinha como temática a Educação Integral, na qual as crianças permaneciam durante oito horas por dia, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas diariamente, os alunos recebiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica.
			O Centro Educacional

Centros Educacionais Unificados (CEUs)	2003	São Paulo (SP)	Unificados (CEUs) inaugurado no ano de 2003, na cidade de São Paulo, não pensou em construir somente novas demandas de escola, mas igualmente espaços de convivência comunitária. Esse programa conta com três espaços: pedagógico, cultural e esportivo. O programa considerou necessário a ampliação da jornada escolar para os meninos e as meninas da periferia paulistana, de modo que buscou disponibilizar uma oferta contínua de cursos, de oficinas e de encontros, tanto para os educandos quanto para a comunidade, como espaços e atividades e diálogo e de sociabilização para os jovens.
Programa Escola Integrada (PEI)	2009	Belo Horizonte (MG), Apucarana (PR) e Nova Iguaçu (RJ)	Essa proposta de escola integrada, nos referidos municípios, é coordenada pelas Secretarias de Educação em articulação com outros setores das Prefeituras e conta com a parceria de várias instituições de ensino superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários locais, todos envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela educação integrada das crianças e dos jovens envolvidos.
Casa Escola da Pesca (Cepe)	2008	Belém (PA)	A Casa Escola da Pesca (Cepe), vinculada à Fundação Escola Bosque, completou 15 anos de atividades, em 2023, beneficiando os moradores da Região Insular de Belém. Para atender aos alunos dessa região, a Cepe desenvolve a pedagogia da alternância: os alunos e alunas passam 15 dias na escola e 15 dias em suas casas. A partir das próprias

			experiências dos jovens, a escola busca proporcionar-lhes uma formação de qualidade, que lhes permita encontrar a sua vocação profissional, junto com seus familiares com a comunidade escolar.
Programa Mais Educação (PME)	2008	Nacional	O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos seguintes macrocampos: educação ambiental; acompanhamento pedagógico; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica.
Programa Novo Mais Educação (NPME)	2016	Nacional	O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e de adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.
Programa Escola do Novo Tempo	2017	Estado de Rondônia	O Programa Escola do Novo Tempo foi implantado recentemente em Rondônia, em 2017, a partir da Lei Complementar nº 940,

			embasado na Portaria nº 1.145 do Governo Federal, com característica de Educação de Tempo Integral, com assessoria do ICE e com traços da política neoliberal, tais como o gerencialismo e a performatividade. A implantação ocorreu primeiramente em dez escolas estaduais, em diferentes municípios de Rondônia.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Guimarães e Souza (2018).

A discussão sobre Educação Integral e de Tempo Integral vai além da ampliação do horário escolar, envolvendo alterações dos espaços de múltiplas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano. Assim, de acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 12), por mais que sejam semelhantes, os termos “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral” não são sinônimos.

De modo geral, Amorim e Macedo (2019, p. 328) explicam que a Educação Integral é uma “concepção que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores gestores e comunidades locais”.

Diante desse tema, entende-se que a Educação Integral merece um estudo específico, o que não é o caso aqui. Isso porque os esforços desta pesquisa voltam-se para a Educação de Tempo Integral, que apresenta alguns obstáculos em sua implementação e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento, conforme Cavaliere (2014). Segundo a autora, as escolas são instituições complexas e uma Escola de Tempo Integral (ETI) é ainda mais complexa, sobretudo no Brasil, onde não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral.

Outro fator relevante é que a história educacional brasileira registra que as experiências de Educação de Tempo Integral realizadas em contexto nacional nunca alcançaram uma amplitude nacional. Apesar disso, esse assunto tem se tornando uma importante pauta no âmbito das políticas educacionais do Estado brasileiro,

como assinala Ribeiro (2017), o que reacende o debate acadêmico e político em torno do modelo de educação que se almeja para a rede pública de ensino.

A partir de tais conceitos e debates, busco abordar, neste capítulo, os diferentes caminhos e perspectivas trilhados pela Educação de Tempo Integral no Brasil. Para uma melhor compreensão dos fatos relacionados a esse tema, perpassarei pelo sistema educacional do Brasil nas décadas de 1920 e de 1930, pois diferentes movimentos discutiram a ampliação escolar. Segundo Cavaliere (2010, p. 249), o modelo de Educação de Tempo Integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve “presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam neste período”.

Assim, esse modelo consegue ter seus primeiros passos no ano de 1932, por meio do marco histórico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹, que fundamentava suas aspirações, de acordo com Azevedo (2010, p. 44), no

princípio do direito biológico de cada indivíduo, sua educação integral cabe evidentemente ao Estado, a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica, para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais.

Conforme Macedo e Amorim (2020), Anísio Teixeira – um dos líderes do Manifesto – defendia que o processo de inovação e de modernização da sociedade tem como elemento principal a educação. Dessa forma, ele sustentava que, para garantir-se uma Educação Integral capaz de abranger todas as dimensões da vida da criança, é necessário centrar-se na administração e na organização do sistema público de ensino.

A concepção de Educação Integral, ancorada na extensão do tempo escolar, esteve sempre presente na obra de Anísio Teixeira, mas essa proposta só se efetivou na prática com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Foi nessa Instituição que o educador teve a possibilidade de “detalhar e concretizar

⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, constitui-se um marco para a educação brasileira, apresentando e defendendo, dentre outros, o princípio da escola pública, gratuita e laica e o princípio da responsabilização do Estado pela educação. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 27 mai. 2022.

finalmente a ideia da implantação e a profunda relação entre o prédio escolar e qualidade de ensino na escola de horário integral” (Cavaliere, 2010, p. 256).

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira era composto de

quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, que lá permaneciam de 7h30 às 16h30. O centro possuía uma escola-parque que complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos (Nunes, 2009, p. 125).

A implantação e o desenvolvimento desse complexo, em termos práticos, foram bastante limitados, pois existia o receio, por parte de Anísio Teixeira, de que seu modelo de Educação Integral fosse considerado um mero remédio circunstancial. De acordo com Cavaliere (2010), após seu afastamento da vida política, na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como os Centros Educacionais, não lograram continuidade. E a proposta de Educação de Tempo Integral foi esquecida por cerca de 20 anos.

Outra experiência inserida na modalidade de Educação de Tempo Integral foram os Ginásios Vocacionais, que, segundo Chiozzini (2014, p. 26), referem-se a

um projeto educacional experimental que existiu entre 1961 e 1970 e totalizaram seis unidades escolares que, além de São Paulo, contemplaram as cidades de Batatais, Americana, Barretos, Rio Claro e São Caetano. Um dos argumentos utilizados para extingui-los foi o de que era um projeto caro, elitista e inviável de ser expandido para a rede de ensino como um todo.

Ainda na década de 1960, Guimarães e Souza (2018) destacam a experiência de escolarização em tempo integral da Escola Parque de Brasília, que seguiu o modelo utilizado, no período inicial (1960-1964), pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). A Escola Parque apresentou um caráter inovador em sua proposta educacional.

A esse respeito, Vasconcelos (2011, p. 56) ressalta que tal postura inovadora “apresentava na sua essência um modelo escolar de alta qualidade, de dimensão grandiosa para dispor aos alunos uma ambiência adequada à sua formação integral”, o que, entretanto, implicava mudanças significativas na instituição escolar.

Acerca dessa Instituição, Guimarães e Souza (2018, p. 155), a partir das investigações de Pereira e Rocha (2011), apontam que a

Escola Parque de Brasília estava localizada num local privilegiado, onde residiam famílias de nível social elevado, cujos filhos eram alunos da instituição, tendo uma parcela insignificante de filhos de operários que provinham dos acampamentos instalados nas quadras, que estavam em construção, o que configurava uma permanência transitória desses alunos na referida escola. Esse fato, expressa radicalmente a diferença da Escola Parque de Salvador, organizada para atender a população de baixa renda. No caso de Brasília, a escola pública, que deveria ser modelo para o país como uma escola realmente democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente desfigurou-se, voltando-se para a elite.

Após essas experiências, a concepção de Educação de Tempo Integral ficou esquecida por cerca de 20 anos e retornou nas décadas de 1980 e de 1990, com o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro, programa que se apresentou como uma espécie de atualização da ideia apresentada por Anísio Teixeira, já que havia, conforme Cavaliere (2010), enormes convergências entre as duas propostas.

De fato, na década de 1980, Darcy Ribeiro, então Secretário da Educação no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola, criou os CIEPs, inspirando-se no modelo proposto por Anísio Teixeira para o CECR. Assim, de acordo com Vieira e Lamosa (2020), foram criados mais de 500 edifícios, cujo projeto arquitetônico foi idealizado por Oscar Niemeyer, com o objetivo de implementar um projeto de Educação Integral que congregava, no mesmo espaço, as atividades escolares formais e as atividades escolares diversificadas.

Contudo, de acordo com Cavaliere (2007, p. 1019), na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, houve casos em que a “jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado”. Essas atividades diversificadas pouco atrativas aos alunos, especialmente àqueles dos anos que correspondem ao atual Ensino Fundamental II, provocou o surgimento de um conceito negativo em relação a esse “modelo” de escola de horário integral e, como consequência, os CIEPs esvaziaram-se.

Nos anos de 1986 a 1993, um outro projeto foi desenvolvido. Trata-se do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), formulado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Segundo Cardoso e Oliveira (2019, p. 63), esse

programa tinha como objetivo melhorar a “qualidade do ensino e possibilitar oportunidades iguais a todas as crianças do estado de São Paulo, e consistia na celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e os municípios que aceitassem implantar o Profic”. Ainda de acordo com os pesquisadores, o programa atendia às crianças em período integral:

[...] no turno regular, os alunos frequentavam as aulas, e no contraturno, permaneciam na escola ou dirigiam-se às entidades conveniadas no programa, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades diversas, como artísticas, esportivas, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem. (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 63).

Em 1987, surge o Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o qual, conforme Vieira e Lamosa (2020), é um projeto hegemônico de ampliação da jornada escolar no Brasil que consagra a ideia de que o modelo pautado nas parcerias público-privadas seria o único modelo capaz de atender ao estudante da sociedade contemporânea, marcada, sobretudo, pelas desigualdades sociais.

Acerca da Educação Integral no cenário educacional brasileiro, um fator importante na concretização dessa modalidade refere-se ao fato de as legislações que regem a educação não estarem regulamentadas para lhe darem amparo legal. De acordo com Guará (2009), a partir da análise da Constituição Brasileira de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA¹⁰ (Lei 8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB¹¹ (Lei 9.394/96), é possível constatar que a concepção de Educação Integral começa a ter amparo jurídico na legislação brasileira no final da década de 1980, quando o Brasil avançou em termos normativos.

¹⁰ O ECA é o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10. abri. 2022.

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

No início da década de 1990, dois grandes encontros tornaram-se referências para as reformas educacionais: a Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada na cidade de Jomtien¹², em 1990, e o 1º Encontro Mundial de Cidades Educadoras, também em 1990, em Barcelona. De acordo com Vieira e Lamosa (2020), esses dois eventos enfatizaram os programas educacionais que ampliaram o tempo de permanência do aluno na escola em parceria com a sociedade civil.

Durante o governo de Fernando Collor de Mello, ainda no início na década de 1990, edificaram-se, como projeto de escola pública em tempo integral, os chamados Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que chegaram a ser implantados em vários estados brasileiros. De acordo com Padilha (2015, p. 227), esse projeto tinha como objetivo “prover assistência à criança, oferecendo serviços de saúde, educação e lazer, mas que eram altamente custosos”. Assim, não tardou para que o projeto fracassasse em função da ausência de recursos financeiros, decorrentes da grave crise econômica que acometia o país à época.

Segundo Gadotti (2009, p. 27), o projeto dos CIACs recebeu diversas críticas “por estar mais próximo de uma perspectiva promocional dos problemas educacionais do que de constituir-se como uma ação pedagógica efetiva”.

Já nos anos 2000, mais especificamente em 2003, é inaugurado o Centro Educacional Unificado (CEU), na cidade de São Paulo, que objetivou não apenas ofertar novas escolas para atendimento da demanda, mas também criar um espaço de convivência comunitária. Conforme Perez (2018), inspirados na Escola Parque, de Anísio Teixeira, nos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), de Darcy Ribeiro, e nas ideias de Paulo Freire, os CEUs oferecem diversos espaços pedagógicos para a apropriação por parte da comunidade e de reurbanização local. Esse projeto é compreendido como um polo articulador de uma rede de proteção social que se guia por algumas diretrizes fundamentais, a exemplo do desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.

No final dos anos 2000, uma nova experiência na modalidade de Educação Integral foi colocada em prática, de acordo com Vieira e Lamosa (2020, p. 25), por meio do documento “Escola Integrada – Referência para o debate nacional”, publicado pelo MEC, em 2009. Trata-se da experiência de Educação Integral que,

¹¹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 jun. 2022.

implementadas nos Municípios de Belo Horizonte (MG), de Apucarana (PR) e de Nova Iguaçu (RJ), foram consideradas exitosas e deveriam servir de modelo para o país.

Sobre o programa de Educação Integral implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 2006, como um programa intersetorial que concebe a educação enquanto processo capaz de englobar os diversos aspectos que compreendem a formação de um cidadão, o documento destaca que

o programa Escola Integrada é coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da Prefeitura e conta com a parceria de várias Instituições de Ensino Superior, além de ONGs, de artistas, de comerciantes e de empresários locais, todos envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela Educação Integral dessas crianças e desses jovens. O Programa utiliza os espaços das próprias escolas, além de outros espaços físicos e culturais [...] no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. (Brasil, 2009, p. 19).

Outra tentativa para a ampliação da jornada escolar, por parte do Governo Federal, foi o Programa Mais Educação. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, tal programa tem 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” (Brasil, 2009, p. 24). O Programa Mais Educação surgiu em 2007 e estendeu-se até 2016, desenvolvendo a educação na perspectiva de tempo integral e fundamentando-se na parceria entre diferentes instâncias governamentais e agentes privados.

A professora e pesquisadora Jaqueline Moll, que participou do Programa Mais Educação, esclarece ser este um programa do Governo Federal que visava realizar políticas públicas de ampliação da jornada escolar e que envolve o movimento a favor da Educação Integral em Tempo Integral. Segundo Moll (2012, p. 108),

[...] uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país.

Ainda sobre o referido Programa, Ribeiro (2017) sublinha que se tornaram comuns alguns questionamentos ligados à implantação do Mais Educação, tais como o seguinte: será que ampliar a jornada de estudo e reorganizar o currículo escolar são os caminhos mais adequados para possibilitar a melhoria da educação brasileira? Essa e tantas outras questões foram e são problematizadas constantemente por pesquisadores, por políticos e por profissionais da educação, com vistas a compreender o fenômeno da Educação Integral em Tempo Integral, presente na realidade educacional do país.

Os passos da política de implantação, no cenário nacional, da Educação de Tempo Integral já acontecem há várias décadas. Contudo, algumas dúvidas persistem no contexto educacional; por exemplo: como estaria alicerçado o direito à Educação de Tempo Integral previsto na legislação mais recente? Quais as condições expressas no contrato de financiamento, junto ao Banco Mundial (BM) e seus colaboradores, do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, realizado pelo Ministério da Educação? São essas algumas das reflexões e/ou questionamentos que emergem quando direcionamos nosso olhar em direção à Educação de Tempo Integral.

Nessa direção, a temática da Educação de Tempo Integral ganha força na agenda política e torna-se central no debate educacional, pois a globalização da governança educacional por meio de parcerias público-privadas/empresariais tem gerado considerável debate e uma reflexão mais aprofundada sobre esse tema, para não se transformar o direito à educação em uma mercadoria ou em um balcão de negócios.

No entanto, importa dizer que os modelos elencados nesta seção, os quais englobam o período de 1930 até 2017, não estão sob a mesma lógica, sendo cada um fruto de seu tempo e influenciado pelas questões sociais, econômicas e políticas mais amplas que incidem sobre o contexto pedagógico.

Na seção seguinte, proponho-me a realizar uma reflexão sobre, de um lado, os diferentes caminhos e contextos percorridos rumo à implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil e sobre, de outro lado, as influências no sistema

educacional brasileiro de um dos representantes mais significativos do capital internacional – o Banco Mundial¹³ –, bem como da racionalidade neoliberal.

2.1 As conexões entre o Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação no Brasil

O Banco Mundial vem atuando em alguns países em desenvolvimento com o intuito de garantir tanto a governabilidade quanto a segurança destes e, principalmente, o adestramento da mão de obra necessária ao projeto econômico mundial. Dessa forma, Pereira (2018) observa que tal instituição tem se mostrado capaz de se adaptar às mudanças na economia política internacional e de seguir promovendo, de um lado, a liberalização econômica e, de outro lado, a privatização da vida social, tornando-se uma organização imensa e complexa.

De acordo com Lima (2004), o Banco Mundial foi criado em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, como ficou conhecida, e na Conferência de Bretton Woods¹⁴, realizada no Estado de New Hampshire (EUA), estabeleceram-se os acordos para a criação do Fundo Monetário Internacional¹⁵ (FMI), bem como do Banco Mundial, inicialmente nomeado como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

¹³ O Banco Mundial surgiu em meio à Segunda Guerra e, de lá para cá, cresceu em tamanho, abrangência e escopo de atuação, tornando-se importante financiador, formulador e disseminador de políticas transnacionais em várias regiões do mundo. Na análise que realizou, a pesquisadora, destaca a capacidade dessa organização de reinventar as suas práticas, seus mecanismos de atuação e, sobretudo, o seu discurso no intuito permanente de integrar os países à economia mundial e combater a pobreza. Apesar das críticas, o Banco Mundial segue encontrando brechas para influenciar nas mais diversas áreas quando da elaboração de políticas nacionais, e isso merece ser acompanhado de perto explica a autora. (Tese “O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global”, Mello (2012).Disponível em : https://unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_574_pag_03_web.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

¹⁴ Um acordo assinado por vários países em julho de 1944, com o intuito de reorganizar o cenário econômico mundial, foi realizado na cidade de Bretton Woods, em New Hampshire, nos Estados Unidos, tornando-se conhecido como Conferência de Bretton Woods devido à cidade-sede do encontro, o qual contou com a presença de representantes de 44 países. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/acordo-de-bretton-woods/> . Acesso em: 20 jan. 2022.

¹⁵ O Fundo Monetário Internacional (FMI), criado em 1945, é uma organização composta por 190 países e que tem, de acordo com seu Convênio Constitutivo, os objetivos de promover a cooperação monetária internacional; facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional, contribuindo tanto para a promoção e a manutenção de níveis de emprego e de renda real quanto para o desenvolvimento dos recursos produtivos; promover a estabilidade cambial; auxiliar no estabelecimento de um sistema multilateral de pagamentos; disponibilizar recursos a países membros que estejam passando por dificuldades em seu balanço de pagamentos. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/fmi>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Há décadas, organismos internacionais, a exemplo do BM, têm atuado na prática de empréstimos aos países periféricos¹⁶ da América Latina, exercendo, sobre estes, controle econômico, cultural, político e educacional. No Brasil, segundo Amorim e Leite (2019), as políticas educacionais estão atravessadas por relações com esses organismos, cujos objetivos são reverter a crise do sistema capitalista desencadeada na década de 1970, por meio da mercantilização do ensino.

Na educação brasileira, com um ensino público que apresenta diversos problemas, que englobam desde os processos de ensino e de aprendizagem até os desafios de infraestrutura, a atuação do BM ganha espaço relevante a partir dos anos de 1990. De acordo com Souza (2014, p. 174), a fim de atender ao objetivo de ampliar a educação fundamental, inicia-se um “programa abrangente voltado para toda a América Latina, onde no Brasil este programa recebeu o nome de Fundescola¹⁷ e boa parte de suas ações eram voltadas para a educação do campo”.

A intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e nas estratégias da educação básica pública, com o consentimento do Governo Federal, impondo uma lógica de mercado livre na educação, é cada vez mais contundente. Conforme Pereira (2022), a atuação política, financeira e intelectual do Banco Mundial tem sido um agente importante de neoliberalização do Estado brasileiro no período pós-1988. Até mesmo no contexto da pandemia de Covid-19, nos anos 2020/2021, essa trajetória não se modificou, haja vista que as recomendações da instituição ao país sinalizaram a continuidade de tal ideário.

Nessa direção, o BM não fica restrito a uma agência de crédito: exerce também um papel ideológico e fundamental de disseminador da hegemonia neoliberal. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 7), o “neoliberalismo é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica

¹⁶ Os países periféricos são países não desenvolvidos, de grande população e de grande território contínuo, não inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/43bXTf98Ld6CwcFDVh6z3Nc/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

¹⁷ O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, desenvolvido em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Para Wendy Brown (2021, p. 28-29), o

neoliberalismo é mais comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros.

Salienta-se que a política neoliberal nasceu após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), na Europa e nos Estados Unidos, onde predominava o capitalismo, mas só ganhou hegemonia ao findar dos anos 1970, como uma resposta à crise expansiva do capitalismo. Tal crise afetava diretamente os países periféricos, o que contribuiu para que as ideias neoliberais fossem colocadas em prática. Segundo Barbosa (2004, p.85), a doutrina política e econômica do neoliberalismo “guia suas propostas no sentido de organizar as sociedades em função do mercado, focando na mensagem da privatização do público para torná-lo eficiente”.

Conforme Wendy Brown (2021), o surgimento dos programas neoliberais, principalmente nos países capitalistas desenvolvidos, foi implementado por Margaret Thatcher¹⁸ e Ronald Reagan¹⁹, novamente focados na desregulação do capital, no combate ao trabalho organizado e na privatização de bens de serviços e serviços públicos.

Muito se discutiu, no final da década de 1990 e no início da década de 2000, sobre o neoliberalismo, discussão que ainda se faz necessária, uma vez que as políticas neoliberais são preponderantes no mundo todo. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 7) afirmam que

¹⁸ Margaret Thatcher foi a primeira mulher a ocupar o cargo de primeira-ministra na Europa, além de ter sido a mais longeva ocupante do cargo no Reino Unido desde 1827 e a única a vencer três eleições no século 20. Seus 11 anos de governo entre 1979 e 1990 foram marcados por transformações econômicas profundas e seu forte estilo de liderar lhe rendeu o apelido de “Dama de Ferro”. A mudança mais marcante foi a migração do Reino Unido de uma economia estatista para uma economia liberal. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/margareth-thatcher.htm>. Acesso em: 12 mai. 2022.

¹⁹ Ronald Reagan foi eleito presidente dos EUA em 1980 e reeleito em 1984. Reagan, que teve carreira como ator na década de 1940, ingressou na política na década de 1960, com viés político bastante conservador, e seu governo defendeu o neoliberalismo. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/ronald-wilson-reagan.htm>. Acesso em: 17 mai. 2022.

o neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis. Assim, esse modelo normativo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades.

Esse mesmo movimento capilariza-se em espaços diversos, de maneira que a educação dele não se esquivava, na medida em que aciona mecanismos essenciais a políticas de controle, fomentando um capitalismo social, que dita normas e regras de vida social de um país, produzindo uma falsa ideia de liberdade, em que, na verdade, persiste uma regulação, numa reprodução de oportunidades desiguais, o que conduz a uma mudança de racionalidade na comunidade escolar.

Nas últimas décadas, temos assistido a um modelo educacional que, engendrado pelo pensamento neoliberal, aceita, de maneira passiva, ser instrumento útil às regras do mercado, transformando a educação em mercadoria. Como consequência desse processo, ocorre uma mudança na racionalidade dos estudantes e da comunidade escolar. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 17), o “neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, e como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”.

No contexto dessa conjuntura econômica, o neoliberalismo ganhou força no Brasil na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello e, principalmente, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, foram implementadas políticas econômicas neoliberais, como a abertura comercial, a privatização de empresas estatais e a desregulamentação do mercado financeiro.

A esse propósito, Veiga Neto (2013, p.155) faz uma análise detalhada sobre o neoliberalismo no contexto brasileiro:

[...] na sua visão não significa dizer que exista um neoliberalismo de tamanho único, igual em todos os lugares; também não significa dizer que todos os indivíduos sejam interpelados da mesma maneira pela racionalidade neoliberal. Afinal, num país tão grande e heterogêneo como o nosso, é sempre preciso estar atento e levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que nos atravessam.

Muitas vezes, no cotidiano escolar, é bastante comum ouvir expressões como “qualidade na educação”, “adequação ao mercado do trabalho”, “espírito de competitividade” e “preocupação em atingir metas nas avaliações externas” – todos termos ligados à política neoliberal. Contudo, com a adoção dessa conduta em âmbito escolar, são deixados de lado alguns princípios básicos inerentes à formação do cidadão (como “solidariedade”, “equidade” e “justiça”), assim como começam a ser enaltecidos termos da política de mercado (como “produtividade”, “eficiência” e “qualidade”).

Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016) explicam que o neoliberalismo é um sistema de normas que estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais. Dessa maneira, torna-se relevante entender como os mecanismos de tal sistema agem de forma direta no Estado, de modo a influenciá-lo a ter um meio mais competitivo e individualista, com os interesses voltados para o mercado.

Afinal, saber o que significa o neoliberalismo, mas de fato é fundamental perguntar o que é essa nova forma de liberalismo, pois, segundo Leandro (2021), o prefixo *neo*, para o qual se buscam explicações, indica a produção de uma nova forma de viver imposta pela racionalidade neoliberal, a qual altera a forma de pensar e de agir do indivíduo. De acordo com Wendy Brown (2021), essa nova racionalidade política transforma o sujeito que vislumbrava a troca e a satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito que visa à competição e ao aprimoramento do capital humano (neoliberalismo).

Com um sistema educacional brasileiro cujo discurso legitima-se na ideia de baixa qualidade do ensino, engessado e considerado tradicional, as parcerias entre os agentes públicos e os privados surgem como alternativas alicerçadas em um discurso neoliberal que atrai, envolve e encanta com discursos de melhorias, desde a infraestrutura escolar até a execução dos serviços pedagógicos. Para Ball (2020, p.64), em sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado – trata-se, portanto, da mercantilização da prática educacional.

Assim, ao desmontar o ensino público, a elite impõe, à opinião pública, a sua tese de ineficiência desse serviço, pois a desqualificação é uma estratégia essencial de preparação do terreno para as organizações privadas, mantidas e financiadas por grandes grupos empresariais. Afinal, como argumenta Barbosa (2004), o discurso da

precariedade esconde, em seus bastidores, os interesses internacionais ditados pela doutrina neoliberal de privatização, com a justificativa de sanar os problemas do ensino e colocar o país no rumo do crescimento tanto industrial quanto tecnológico.

É prudente, portanto, uma reflexão mais detalhada acerca do processo de imersão neoliberal nas escolas básicas brasileiras, por meio de parcerias público-privadas, em que grupos empresariais enxergam um grande potencial nos milhões de jovens estudantes de diferentes realidades econômicas e sociais. Por isso, tais grupos fomentam e condicionam ações para que os jovens em questão sejam, em uma visão mercadológica, futuros empreendedores de si. Sobre essa perspectiva, Dardot e Laval (2016, p.329) esclarecem que “sujeitos empreendedores reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competições entre eles, o que exigirá, segundo a lógica de mercado, que se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmo produziram”.

Para entender e analisar os interesses e a influência dos pensamentos empresariais sobre as políticas educacionais, de uma forma geral, é necessário acompanhar e lidar constantemente com os princípios da lógica empresarial, como a competição, a individualização e a responsabilização. A esse respeito, Dardot e Laval (2016, p. 328) destacam que a “racionalidade neoliberal produz sujeito para uma entidade em competição e que assume inteira responsabilidade por eventuais fracassos”.

Nesta seção, foram apresentadas reflexões sobre o neoliberalismo e o empresariamento educacional, que estão relacionadas com o presente estudo na medida em que percebo a Escola do Novo Tempo como um desdobramento desse contexto de mercantilização da educação. Afinal, trata-se de um programa que segue os caminhos direcionados pelo ICE, o qual é pautado por uma lógica neoliberal, com o intuito de formar jovens estudantes para satisfazerem os anseios do mercado de trabalho.

Na seção seguinte, serão apresentadas reflexões sobre o papel e as funções exercidas pelo Estado na sociedade, além da temática do empresariamento educacional, que tem avançado cada vez mais na educação básica.

2.2 Relação público-privada: o Estado e o empresariamento no setor educacional

Como uma entidade e um aparelho político-administrativo de determinado povo, o Estado desempenha inúmeras funções na sociedade, dentre as quais a regulamentação das leis é uma de suas mais importantes atribuições. A esse respeito, Dallari (2007, p. 14) aponta que o Estado “é um grande e robusto homem artificial, construído pelo homem natural para sua proteção e defesa”.

Além disso, o Estado também se apresenta como um organismo responsável pela ordem e pelo equilíbrio sociais, arraigando-se à ideia de poder que exerce sobre a sociedade.

Acerca do conceito de “Estado”, Pereira (1995) argumenta que tal conceito é impreciso na ciência política, pois é comum confundir-se “Estado” com “governo”, “Estado-nação”, “país”, “regime político” ou, ainda, “sistema econômico”. Assim, para o autor, o Estado é uma parte da sociedade, uma estrutura política e organizacional que garante os direitos de propriedade e os contratos, sem o que nenhuma sociedade civilizada pode funcionar.

Entretanto, em função de constantes transformações, o Estado-nação não desempenha o seu papel da mesma forma como fazia antes. Isso porque, devido ao impacto da política globalizada, vem perdendo poder, recursos e autonomia. De acordo com Costa (2005, p.119), o processo da globalização²⁰ “é algo complexo e difícil de conceituar e até mesmo mensurar, uma vez que redefine as relações internacionais e afeta os diferentes aspectos da vida social, tais como a economia, a comunicação, a tecnologia, a cultura, a religião etc”.

Tal nova ordem mundial apresenta algumas facetas, tais como as formações dos blocos econômicos e o estreitamento das relações comerciais entre os países e as empresas. De acordo com Dardot e Laval (2016), esse poder mundial instaura uma competição econômica que toma o aspecto de um confronto entre Estados que fazem alianças entre si e se coligam com empresas cuja rede de ação é cada vez mais globalizada.

²⁰ O termo “globalização” foi cunhado na década de 1980 para descrever o processo de intensificação da integração econômica e política internacional, marcado pelo avanço nos sistemas de transporte e de comunicação. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/globalizacao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Essa situação cria uma complexa relação entre o público e o privado no Estado, o qual, segundo Dardot e Laval (2016), sofre uma erosão em suas margens de manobra. Trata-se, sobretudo, do fato de que o Estado se põe a serviço de interesses oligopolistas²¹ específicos, não hesitando em delegar a eles uma parte considerável da gestão sanitária, cultural, turística e, até mesmo, lúdica da população.

Assim, por meio do processo da globalização econômica, houve uma ascensão da racionalidade neoliberal, a qual foi de fundamental importância para a redução das barreiras comerciais, o livre fluxo de capital e o acesso aos mercados de outros países. Em seus estudos sobre neoliberalismo, o pesquisador britânico David Harvey (2014) destaca que a rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável, como forma de favorecimento de um sistema que evidencia a responsabilidade de cada um dos indivíduos. De uma maneira generalizada, os fracassos pessoais são vistos como decorrentes de falhas individuais, de modo que, frequentemente, a culpabilidade é atribuída à vítima.

O Estado assume, dessa forma, um novo papel e uma nova forma de atuação e, apoiado em um modelo neoliberal, age para proteger interesses corporativos. Caso seja necessário, segundo Harvey (2014, p. 87), o Estado recorre “a legislações coercivas e táticas de policiamento para dispersar ou reprimir formas coletivas de oposição ao poder corporativo”.

Dardot e Laval (2016) observam que, na dinâmica neoliberal, o Estado foi reestruturado com privatizações maciças de empresas públicas, o que altera sua visão de mero produtor para a de um modelo regulador e avaliador que mobiliza novos instrumentos de poder, com os quais estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais.

Outra característica relevante do neoliberalismo foi a criação do sujeito empresarial. Trata-se, conforme Dardot e Laval (2016), da produção de um ser educado e disciplinado, pois, na governabilidade neoliberal, o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo no mercado. Nessa direção, o agente é incentivado a ser um empreendedor, movido pelo espírito empresarial e cujo único freio é o Estado, cujo intuito é o de travar ou o de suprir a livre competição.

²¹ O termo “oligopólio” designa um sistema que faz parte da economia política que caracteriza um mercado onde existem poucos vendedores para muitos compradores. Disponível: <https://humanidades.com.br/oligopolio/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

A esse respeito, Cavalcanti (2019) pontua que a racionalidade produzida pelos efeitos da mundialização do capital anuncia um conjunto discursivo de ações hegemônicas descritas na parceria público-privada. Ainda segundo a autora, no Brasil, as relações de poder passam a se constituir sob os pilares da investida neoliberal no campo das políticas educacionais, que buscam readequações legais na Constituição Federal (1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional de Educação.

Desse modo, o ideário empresarial é composto por uma rede de vários setores da sociedade (governos, empresários, organizações não governamentais, sindicatos e associações acadêmicas), interessados em intervir nos rumos educacionais, em um movimento de empresariamento da educação. A título de ilustração, Motta e Andrade (2020) informam que, em 2001, um grupo de empresários criou o Movimento Brasil Competitivo, presidido pelo empresário Jorge Gerdau, com o apoio do Banco Mundial. Também informam os autores/autoras que em 2006, grandes empresários e banqueiros criaram o Movimento Todos Pela Educação (TPE), por meio do Decreto nº 6.094/2007, mostrando, de imediato, sua força política no Plano de Metas Compromisso.

Outras organizações igualmente ocuparam espaço nessa disputa pelos interesses educacionais do país, tais como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, a Fundação Bradesco, dentre outras entidades²² que buscam exercer influência na elaboração das políticas governamentais e convencer a sociedade sobre as promissoras propostas e soluções que têm para a qualificação da educação pública.

A esse respeito, Moraes, Monteiro e Henrique (2020, p. 330) apontam que entidades privadas vêm ganhando espaço nas escolas do país, sobretudo naquelas de tempo integral. Tais autores salientam que

²² Banco Santander, Dpaschoal, Instituto Unibanco, Odebrecht, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Suzano Papel e Celulose, Itaú BBA, ABC, Rede Globo, DM9 DDB, Rede Energia, Fundação SM, Fundação Victor Civita, Alexandria, Friends, Rede Record, Mckinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Amigos da Escola, Canal Futura, Instituto HSBC Solidariedade e GOL. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002. Acesso em: 02 dez. 2023.

essas organizações, ligadas ao grande capital, exercem pressão nas Instituições de Ensino e, conseqüentemente, no trabalho do professor. Nesse trabalho, os autores buscam analisar o entendimento acerca da docência nos Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). No entendimento do ICE, o professor é um facilitador e mediador e deve conduzir os alunos ao domínio das suas próprias emoções, posto que assim podem ser sujeitos felizes, autônomos e solidários, prontos para conviver em uma sociedade em constante transformação.

Outro quesito significativo, nesse modelo voltado para a mercantilização da educação, foi o ingresso das empresas que imperam na dinâmica de capital aberto²³, conforme salienta Sguissardi (2014), uma vez que por meio da abertura do capital as empresas se inserem no mercado de ações e a valorização destas últimas possibilita o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores espalhadas no país e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, que passam a ser, também, denominadas redes.

Ainda a esse respeito, Turmena e Nunes (2022) mencionam o avanço dos chamados grupos educacionais, tais como Kroton Educacional S.A., Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A., Afya Participações S.A., Vasta *Plataform Limited*. Assim, a educação como bem público, passa a ser negociada em grande escala, em bolsa de valores, com o objetivo de lucratividade aos rentistas.

Como já dito, a década de 1990, no Brasil, foi marcada pela adoção de medidas econômicas neoliberais, a exemplo da abertura dos mercados, da privatização de empresas estatais e da criação de agências reguladoras. Nesse sentido, segundo Rocha (2017), tais medidas contribuíram para a propagação de valores neoliberais por parte de empresários, de tecnocratas e de intelectuais, por meio da atuação de *think tanks* pró-mercado.

De acordo com Caetano e Mendes (2020), as *think tanks* são organizações que têm como propósito produzirem conhecimento em diferentes áreas para exercerem influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública. De maneira direta ou indireta, tais organizações atuam por meio de

²³ As empresas que possuem capital aberto podem ser descritas como sociedades anônimas (S.A.), cujo capital é constituído por ações que podem ser negociadas na Bolsa de Valores. O resultado desse modelo é que quem compra as ações de determinada empresa passa a ser proprietário de uma pequena porção dela. Todas as pessoas que adquirirem ações da empresa têm direito à parte dos lucros, mas também dos prejuízos. Disponível em: <https://www.capitalevalor.com.br/empresas-de-capital-aberto>. Acesso em: 02 dez. 2023.

órgãos governamentais, partidos políticos, grupos empresariais ou, então, agem de forma independente.

Diante dessa perspectiva, Leandro (2021), menciona a motivação em proliferar as *think tanks no Brasil*, pautado nos valores liberais, e com o intuito de construir um novo país, apoiada na Atlas Network²⁴ que faz parte dessa rede e como produtoras e produzidas pela racionalidade neoliberal, que são responsáveis por uma atuação política que adentra a área educacional e subjetiva docentes, estudantes e famílias, além de gerar efeitos nas pedagogias e instituições.

Isso fica evidente ao ser ratificado por Casimiro (2018), segundo o qual essas organizações exercem pressão sobre o Estado e recorrem aos grandes meios de comunicação para difundirem seus valores, de modo a formarem a opinião pública e assegurarem que a lógica mercantil seja percebida como natural e inevitável nas relações humanas, a tal ponto que pode adentrar todos os espaços da sociedade.

Também a esse respeito, Caetano e Mendes (2020) afirmam que as *think tanks* buscam produzir consensos em relação aos projetos que defendem e, para alcançarem esse propósito, contam com volumosos recursos financeiros, modernas ferramentas tecnológicas e ampla rede de parceiros. No Brasil, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) é um exemplo de organização desse tipo, com forte inserção tanto na grande imprensa quanto nas instâncias governamentais.

Outro exemplo relevante da *think tank* no Brasil é o Movimento Todos Pela Educação (TPE). De acordo com Caetano e Mendes (2020), tal movimento é um organismo especializado em produzir e em difundir conhecimentos e ideias, assim como em influenciar as políticas educacionais brasileiras, com o apoio da grande mídia. Nesse contexto, o TPE igualmente desempenha o papel de articulador da Reduca em conjunto com Organizações Internacionais como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), União Europeia e UNESCO.

Como se vê, a cultura da mercantilização no sistema educacional faz-se presente na escola e procura nela introduzir tanto os valores quanto os vocábulos empregados com frequência no setor empresarial. Ilustrativa dessa situação é a adesão do Governo do Estado de Rondônia ao Programa Escola do Novo Tempo,

²⁴ Atlas Network se configura como uma espécie de guarda-chuva voltado a orientar a criação e a manutenção de institutos neoliberais “parceiros”. Criado em 1981, esse instituto tem como finalidade “fortalecer uma rede global de organizações independentes da sociedade civil, que promovam a liberdade individual e removam as barreiras ao desenvolvimento humano”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/XWPV59r5rDbrDDLYFXJzY8y/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

cujos desdobramentos se fazem sentir na transformação do currículo com base nessa lógica empresarial.

Assim, formar cidadãos clientes e consumidores, portadores da cultura de mercado, passou a ser tarefa primordial nesse modelo de escola por meio da parceria público-privada. Sobre esse novo sujeito, Dardot e Laval (2016) indicam que se trata da figura do homem-empresa ou do sujeito empresarial, que favorece a instauração de uma rede de sanções, de estímulos e de comprometimentos, a qual tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo ser.

Nesse sentido, Souza (2020) esclarece que a educação se transforma em mercadoria essencial para o capital e suas personas, já que, além do lucro que gera, torna-se responsável por produzir e por promover o novo senso comum. A nova força de trabalho, apta a se adaptar e a sobreviver tanto ao desemprego estrutural quanto às flutuações e às inseguranças do mercado, com vistas a formar indivíduos para o mundo empresarial, destaca-se pela relevância que concede às seguintes características: o empreendedorismo, a responsabilidade individual, o protagonismo individual, a resiliência, a inovação, a adaptação, a modernização, a concorrência, a competição e a meritocracia.

Inserido nessa perspectiva, encontro, no estudo de Silveira (2018), questões que se aproximam do objeto desta tese. Por exemplo, a ideia de que o estudante deve ser autônomo, solidário e competente, além de buscar ser um protagonista no Programa Escola do Novo Tempo, o qual é inspirado pelo Modelo Escola da Escolha e conta com a assessoria do ICE, algo intrínseco nos cadernos do ICE, contudo, abordado com veemência nas formações tanto pela escola quanto pela equipe de implantação.

Á vista dessa realidade e com a finalidade de entender com mais profundidade a política neoliberal no setor educacional, é necessário conhecer alguns instrumentos que presidem a essa doutrina: os conceitos de “gerencialismo” e de “performatividade”. Segundo Laval (2019), no que concerne à retórica gerencialista na administração escolar, marcada que é pelo predomínio da ideia de eficiência, a escola deve se transformar e se aproximar cada vez mais da estrutura de uma empresa, o que a obriga a seguir os passos do avanço econômico e a obedecer às imposições do mercado.

Nessa perspectiva, Junior (2020) salienta que o gerencialismo e a performatividade influenciam a gestão e têm sido, na percepção dos gestores, limitados pelo foco excessivo na eficiência e na mensurabilidade. Conforme o autor, o resultado, na prática, tem sido uma mistura de lógica acadêmica e de mercado, de lógica organizacional e institucional, por meio de lutas simbólicas de capitais que buscam dominação.

Assim, a prática gerencial vai gradativamente condicionando o profissional da educação com seus conceitos, uma vez que, segundo Shiroma (2003, p. 78), o gerencialismo

tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

Para Ball (2005), o gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas. O trabalho do gerente envolve a promoção de uma atitude e de uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Na verdade, o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador.

A esse respeito, Dadort e Laval (2016) explicam que o espírito gerencial imposto pela nova gestão pública introduz modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada, acompanhada da perda de significado próprio dos serviços públicos, de modo a favorecer um alinhamento expresso ao setor privado.

Ratifica esse alinhamento Parente (2018) ao afirmar que a inserção dos preceitos gerencialistas na gestão pública educacional brasileira, centrando-a no racionalismo e na produtividade, substitui o profissionalismo, que tem um caráter moral e ético, por uma cultura de produção e de desempenho, mais de acordo com a lógica empresarial.

De fato, essas mudanças conceituais e metodológicas que sustentam a nova gestão pública se articulam a um contexto mais amplo de avanço do pensamento neoliberal, inclusive no campo educacional, que, conforme Ball (2002, p. 4) esclarece o fenômeno da reforma educação. Os elementos-chave desse pacote são três: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade.

De acordo com Scherer (2019), os elementos envolvidos na performatividade são importantes porque influem no plano macrossocial para a ratificação de um projeto de mercado, privado e capitalista, que coloca em suspenso um projeto democrático que, socialmente orientado pelas motivações locais da comunidade, centra-se na solidariedade, na coletividade e na cooperação.

Nesse cenário, as características de gerencialismo e de performatividade estão presentes no Modelo Escola da Escolha. A proposta da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), em conformidade com os preceitos do ICE (2016h), foi elaborada para gerar o movimento que transformará a intenção pedagógica em efetiva e concreta ação refletida nos resultados verificáveis.

A gestão da Escola do Novo Tempo, programa que é o cerne desta pesquisa e que foi implementado pelo Governo de Rondônia, tem a assessoria do ICE e, por meio de seus cadernos formativos, é a responsável por estruturar a configuração hierárquica e os papéis de cada ator dentro e fora da escola. O que chama atenção, nos cadernos de formação específicos da TGE, é o fato de que não mencionam a noção de “gestão democrática”, assim como focam em uma “educação de qualidade”, mas sem informarem uma definição específica dessa expressão. Essas perspectivas serão mais bem exploradas mais adiante, na seção em que serão analisados os Cadernos de Formação do ICE.

Conforme Souza (2021, p. 117), a gestão estabelecida pelo ICE consiste em “uma gestão gerencial que, seguindo os moldes de uma instituição privada, visa a obtenção de resultados através da melhoria no desempenho e qualidade, ou seja, da performatividade”.

Nos trabalhos realizados por Junior (2020), por Rodrigues (2018) e por Souza (2020), constato características do objeto desta pesquisa, pois o Programa Escola do Novo Tempo apresenta sinais de gerencialismo e de performatividade na gestão escolar, com traços empresariais, a exemplo da busca por resultados e por educação de qualidade. A rotina dos professores é, então, transformada por serviços burocráticos, tais como preenchimento de planilhas, excesso de simulados e

participação maciça dos estudantes nas avaliações externas – tudo no intuito de alcançar-se metas, o que é característico das parcerias com empresas privadas no âmbito educacional.

Assim, nesse cenário marcado pelo descrédito das políticas públicas e associado a um discurso que retrata o Estado como ineficiente e burocrático, abre-se espaço para a criação das parcerias público-privadas no setor educacional, visto como um novo nicho do mercado e algo rentável. Tal mudança é evidenciada por Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 1):

[...] nas últimas décadas, as reformas educacionais têm se baseado cada vez mais na lógica do mercado e na norma neoliberal de um sujeito autorregulado, flexível e empreendedor. No Brasil, a partir de diversas parcerias público-privadas, difundiu-se a chamada “pedagogia empreendedora”, que procura utilizar o dispositivo escolar para disseminar a cultura do empreendedorismo entre crianças e jovens. Informada pela racionalidade econômica neoliberal, essa forma pedagógica sustenta que a adoção de uma atitude empreendedora em todas as esferas da vida é a chave para realizar objetivos como autorrealização, bem-estar material e satisfação pessoal. De acordo com essa lógica, para se adaptar a uma economia em contínua mudança e cada vez mais competitiva, é necessário que o indivíduo aprenda a ser autor e protagonista de sua própria vida, responsabilizando-se pelo aprendizado permanente das competências e habilidades demandadas pelo mercado.

Um fator determinante desse processo mercadológico é o condicionamento a uma lógica empresarial alicerçada na já mencionada busca por resultados e em indicadores estatísticos que mensuram o desempenho tanto de pessoas quanto de instituições. A esse respeito, Ball (2002, p. 4) chama a atenção para os “efeitos nocivos desses dados que mostram os desempenhos de sujeitos individuais ou organizações e que servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade, ou ainda momentos de promoção ou inspeção”.

Sob a égide dessa lógica educacional, o Modelo Escola da Escolha impõe uma agenda excessiva de metas a serem cumpridas na semana e no bimestre. Tal agenda, que contempla a equipe pedagógica, os professores e os estudantes, privilegia a também já mencionada participação maciça dos estudantes em avaliações externas, com vistas à obtenção de uma proficiência satisfatória nos resultados. Estes deixam o nome do ICE em evidência, o que é uma das estratégias

de *marketing* do instituto para convencer outros estados a implementarem o seu modelo educacional.

A esse propósito, Costa (2020) salienta que a disseminação, em larga escala, do Modelo Escola da Escolha, por meio da parceria público-privada se deu com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A autora considera que a

Escola da Escolha é um modelo pedagógico que reúne um conjunto de elementos – teóricos, técnico-científicos, ético-políticos e operacionais – situados na tríade pedagógica: conteúdo (o que ensinar); método (como ensinar); e gestão (como organizar a estrutura e o funcionamento da comunidade educativa), a ponto de, na aparência, ser progressista, e na essência, um revisionismo conservador socialdemocrata, que materializa uma racionalidade neoliberal . (Costa, 2020, p. 9).

Como consequência desse processo no âmbito da educação básica, observa-se, nos cadernos formativos do Modelo Escola da Escolha gerenciado pelo ICE (ICE, 2016b), características dessa lógica mercadológica, a exemplo do perfil esperado do jovem: espera-se que este seja autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão acerca do seu próprio futuro e de transformá-lo em realidade para responder aos contextos, aos desafios, aos limites e às possibilidades do século XXI.

Nessa direção, Rodrigues e Honorato (2020) pontuam que o ICE apresenta uma gestão da Educação Integral com traços neoliberais e neoconservadores, como a padronização de escolas e a homogeneização dos discentes, além de utilizar o discurso de uma educação de boa qualidade, por meio dos projetos de vida, do protagonismo e do empreendedorismo, com vistas a criar um modelo educacional que atenda às demandas do mercado.

Já Amorim (2021) constatou, como fundamentos do Modelo Escola da Escolha, a racionalidade instrumental da formação humana, a constituição de um sujeito empreendedor do capital humano, a utilização de uma gestão gerencial baseada na performatividade e no gerencialismo participativo, além de aspectos de inovação e de modernização como faces da flexibilização, os quais levam à mercantilização da educação escolar.

O atual momento educacional atesta, portanto, a necessidade de reflexões que se oponham a essas correntes empresariais. Afinal, a escola não pode ser vista e tratada como um lugar rentável que, de acordo com Laval (2019), deixou de ser

mais um espaço de assimilação e convívio com grandes narrativas para ser um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento. Nessa mudança, os valores foram substituídos por critérios operacionais, como eficiência, mobilidade e interesse.

No capítulo seguinte, em busca da sustentação teórico-metodológica necessária a este estudo, exponho os conceitos e as metodologias que conduzem a presente pesquisa, bem como o percurso que trilhei para poder responder aos objetivos aqui propostos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A entrevista compreensiva não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho diferenciado e com propósitos claros, visando à produção teórica a partir dos dados.

(Kaufmann, 2013, p. 8).

Utilizo-me das palavras expressas por Kaufmann (2013), na citação em epígrafe, para apresentar o método do presente trabalho. Cabe destacar que, nesta investigação, a proposta metodológica encontra-se organizada em duas perspectivas. Trata-se, por um lado, da Entrevista Compreensiva, perspectiva representada pelas entrevistas dos gestores e dos professores e, por outro lado, da Análise Documental, perspectiva representada pelo exame dos documentos oficiais do Programa Escola do Novo Tempo implementado no Estado de Rondônia, em 2017. Dentre os documentos analisados, também constam oito cadernos formativos do Modelo Escola da Escolha produzidos pelo ICE. Esses cadernos foram por mim analisados com o intuito de neles observar mecanismos de conexão com neoliberalismo escolar, o qual, segundo Laval (2019), busca mudar o funcionamento do sistema educacional por meio de medidas isoladas, que atingem zonas específicas do referido sistema, de modo que tais medidas só adquirem sentido quando são relacionadas umas com as outras.

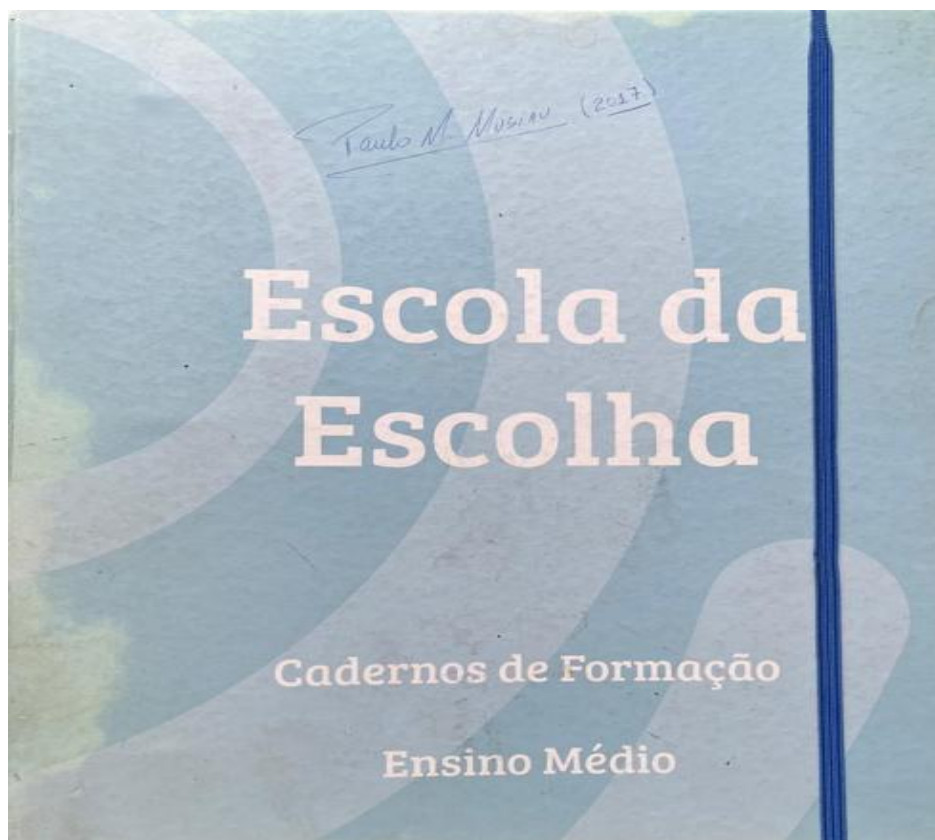
A pesquisa documental é uma das metodologias possíveis na investigação de fenômenos sociais e consiste basicamente em três etapas: a pré-análise, a organização dos documentos e a análise dos resultados. Yin (2016) aponta seis fontes para a pesquisa documento: a documentação, os registros em arquivos, a entrevista, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos. Nesse caso, utilizei, como instrumento metodológico para a coleta de dados, documentos oficiais e entrevistas.

No cerne da discussão que aqui será apresentada, por meio da análise do material formativo, enfatizarei não a quantificação ou a descrição dos dados produzidos, mas, segundo Silva *et al.* (2009, p. 4.556), a importância das “informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais”, o que pode contribuir para as reflexões sobre as implicações da parceria público-privada na educação básica.

Contudo, temos de diferenciar os “documentos oficiais” dos “documentos históricos”. Conforme Sgarbi, Klaus e Pereira (2022), na área da Educação, a análise de um documento dispõe uma infinidade de possibilidades e de perspectivas. Assim, o termo “documento” é empregado para diferentes materialidades que podem, ou não, relacionar-se a uma pesquisa historiográfica.

Além desses documentos oficiais, também foram objetos de análise os Cadernos de Formação do ICE, que foram repassados aos gestores, à equipe pedagógica e aos docentes das dez escolas presentes na formação geral, ocorrida durante uma semana, em Porto Velho, em 2017. Os cadernos de formação podem ser vistos na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Arquivo dos Cadernos de Formação do ICE.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

A Escola da Escolha opera com um currículo integrado pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com uma Parte de Formação Diversificada, conforme o Quadro 2, que estão alinhados à Meta 6²⁵ do Plano

²⁵ A Meta 6 estabelece que as escolas públicas devem oferecer 50% de educação em tempo integral, atingindo ao menos 25% dos estudantes da educação básica (do infantil ao ensino médio).

Nacional de Educação (PNE). O ICE apoia os governos nos âmbitos estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para a oferta de escolas em tempo integral, por meio da Escola da Escolha.

Quadro 2 – Cadernos de Formação do ICE.

CADERNO	TÍTULO	TEMAS
1 (ICEa)	Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo Escola da Escolha	Origem e história do Modelo Escola da Escolha; definição do modelo; Projeto de Vida.
2 (ICEb)	Modelo pedagógico: Princípios educativos	Definição de Modelo Pedagógico; protagonismo; os quatro pilares da Educação; pedagogia da presença; educação interdimensional.
3 (ICEc)	Modelo Pedagógico: Conceitos	Conceitos que sustentam o Modelo Pedagógico: sociedade, escola e currículo; educação, infância e juventude.
4 (ICEd)	Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Componentes Curriculares Ensino Médio	Metodologias de êxito do Modelo Escola da Escolha: Projeto de Vida; Práticas e Vivências em Protagonismo; Disciplinas Eletivas; Estudo Orientado.
5 (ICEe)	Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Práticas Educativas	Práticas Educativas: Acolhimento e Tutoria.
6 (ICEf)	Modelo Pedagógico – Ambientes de Aprendizagem	Implicações pedagógicas e dicas sobre como explorar os diversos ambientes da escola, em especial os espaços de convivência, as salas temáticas, os laboratórios e a biblioteca.
7 (ICEg)	Modelo Pedagógico – Instrumentos e rotinas	Definição e operacionalização de alguns instrumentos e rotinas do Modelo Pedagógico (avaliação, organização e conselho de classe; práticas da coordenação pedagógica; guia de aprendizagem).
8 (ICEh)	Tecnologia de Gestão Educacional – Princípios e Conceitos – Planejamento e Operacionalização	As bases do Modelo Escola da Escolha, seus princípios e seus conceitos; orientações sobre planejamento e operacionalização; Ciclo Virtuoso; Educação pelo Trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Esses documentos são objetos de análise e servem para entender tanto o modo como se estabelece a parceria público-privada quanto o modo como essa parceria reflete na formação dos estudantes, dos gestores e dos professores que frequentam o Programa Escola do Novo Tempo.

Quanto aos participantes da pesquisa, segui os pressupostos da Entrevista Compreensiva para entrevistar os gestores escolares e os professores coordenadores de área de três escolas do Estado de Rondônia que ofertam o referido programa.

A escolha dessas três escolas se deu de acordo com a média aritmética²⁶ dos resultados do IDEB²⁷, mais especificamente das edições de 2017 e de 2019²⁸. O Quadro 3, a seguir, apresenta os resultados do IDEB das Escolas de Tempo Integral de Rondônia, nas duas referidas edições, com destaque para as três primeiras, as quais são focalizadas nesta pesquisa. Nesse quadro, o asterisco indica as instituições que não tiveram o número de alunos suficiente para que suas notas fossem divulgadas.

Quadro 3 – Resultados do IDEB das Escolas em Tempo Integral de Rondônia – 2017 e 2019.

ESCOLA	MUNICÍPIO	ANO	IDEB	ANO	IDEB	MÉDIA
EEEM Tempo Integral Candido Portinari	Rolim de Moura	2017	5,2	2019	5,7	5,45
EEEM Tempo Integral Professor Alejandro Yague Mayor	Ji-Paraná	2017	4,8	2019	6,0	5,40
EEEM Tempo Integral Juscelino Kubitschek de Oliveira	Alta Floresta do Oeste	2017	5,0	2019	5,5	5,25

²⁶ A média aritmética é a soma de todos os elementos dividida pela quantidade deles, neste caso somamos os dois respectivos anos e dividimos por dois. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/media/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma avaliação externa criada em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 mar. 2022.

²⁸ A edição de 2021 não foi contemplada, pois, devido à pandemia, houve um número elevado de escolas que não tiveram divulgadas as notas obtidas nessa edição, em função do número insuficiente de estudantes no dia da avaliação.

EEEM Tempo Integral 7 de Setembro	Espigão do Oeste	2017	5,1	2019	5,0	5,05
EEEM Tempo Integral Heitor Villa Lobos	Ariquemes	2017	4,9	2019	4,8	4,85
EEEM Tempo Integral Nova Brasília	Porto Velho	2017	4,4	2019	4,9	4,63
EEEM Tempo Integral Simon Bolívar	Guajará-Mirim	2017	3,6	2019	4,5	4,05
EEEM Tempo Integral Capitão Sílvia De Farias	Jaru	2017	*	2019	5,5	-
EEEM Tempo Integral Marechal Cordeiro de Farias	Pimenta Bueno	2017	*	2019	5,1	-
EEEM Tempo Integral Josino Brito	Cacoal	2017	*	2019	4,9	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir dos dados sistematizados no Quadro 3, para participarem desta pesquisa, foram escolhidas as três escolas de tempo integral em ordem decrescente de resultados: a Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, em Rolim de Moura; a Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Alejandro Yague Mayor, em Ji-Paraná; a Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Alta Floresta do Oeste.

Nas investigações realizadas por Yin (2016, p. 5), há o destaque de que a “característica qualitativa permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos”. Nesse método de pesquisa, o pesquisador será constantemente desafiado a ter de desempenhar ou de atentar para múltiplas tarefas, nem todas sob seu direto controle, ao mesmo tempo.

Para a etapa seguinte da pesquisa, utilizei-me da metodologia da Entrevista Compreensiva (Kaufmann, 2013), cujo propósito essencial é registrar a palavra do entrevistado. De acordo com Oliveira (2011), trata-se de uma metodologia qualitativa, na qual o pesquisador precisa estar atento para captar e perceber os valores e os sentidos explicitados pelas falas dos participantes da pesquisa, para que possa compreender a ação social destes. Assim, tal técnica rompe com a

tradição das pesquisas que usualmente tinham a finalidade de comprovar hipóteses e teorias já formuladas.

Dessa forma, para esclarecer a metodologia da Entrevista Compreensiva, além de Kaufmann (2013), recorro a outros autores cujas teorizações se relacionam a essa perspectiva (Santos, 2020; Silva, 2006; Ferreira, 2014), bem como a teses que me auxiliaram a delinear algumas questões que compõem a entrevista (Barbosa, 2021; Cardoso, 2020; Cavalcanti, 2018; Santos, 2016; Paixão, 2015; Oliveira, 2011).

Além de propiciar uma abordagem detalhada e diferenciada, como um modelo de pesquisa qualitativa, a Entrevista Compreensiva também me orientou durante o percurso, na busca de respostas às indagações. Isso porque Kaufmann (2013, p. 40) salienta que essa maneira de entrevistar “se inscreve em uma dinâmica oposta, deixando o entrevistador ativamente envolvido no processo”.

Primeiramente, o desafio foi compreender o método de trabalho que faz uso da entrevista como instrumento de pesquisa e que inverte as fases da construção do objeto. De acordo com Kaufmann (2013) o objetivo principal do método da Entrevista Compreensiva é a produção da teoria. Assim, Cardoso (2020, p. 33) esclarece que nessa concepção, “não faz sentido a adoção de um referencial teórico *a priori*, pois a base da entrevista compreensiva é justamente a construção dessa teoria, sustentada pelos dados da entrevista”.

Nessa direção, a proposta da entrevista do tipo compreensivo pressupõe que o pesquisador fuja das pesquisas usuais e do academicismo normativo, desenvolvendo uma empatia com o entrevistado, saindo de sua bolha e encontrando ecos nas falas dos sujeitos. A esse respeito, Paixão (2015) observa que, na condução desse tipo de entrevista, o entrevistador assume uma postura de “participar ativamente nas questões para provocar o envolvimento do entrevistado”. Desse modo, o entrevistador rompe com certas hierarquias e instaura um tom muito mais próximo dos entrevistados uma vez que atitudes como simpatia, gentileza, receptividade e acolhimento são relevantes nesse processo.

Outra característica desse método é proporcionar, no momento da entrevista, algo próximo de um compartilhamento de conversas entre pessoas interessadas em trocar experiências e conhecimentos. Segundo Ferreira (2014, p.174), para que a Entrevista Compreensiva realmente aconteça, é “necessário que o pesquisador

aguce seus ouvidos e atente muito para o que é dito, mesmo em silêncio, haja vista considerar que o silêncio também fala”.

Dessa maneira, Kaufmann (2013) relata que o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas é verdadeiramente questionado em função de um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo.

A respeito do método proposto para obter-se informações por meio da entrevista e, posteriormente, produzir-se dados que conduzam à elaboração da teoria, pressupõe-se que as vozes dos entrevistados reverberem e contribuam para essa dinâmica metodológica. Por isso, Santos (2016, p. 22) salienta que Kaufmann eleva a Entrevista Compreensiva a “um patamar de maior importância, enaltecendo e defendendo a relação dialógica com os participantes e a interação plena do pesquisador com o ambiente da pesquisa”. O evento da entrevista é, pois, igualmente uma fonte importante de dados.

Nessa direção, a Entrevista Compreensiva não apenas fornece elementos para análises, mas também ajuda a compreender os fenômenos e a romper com as estruturas hierárquicas de pesquisas tradicionais. Assim, o pesquisador/entrevistador procura ficar atento aos discursos dos entrevistados. Barbosa (2021, p. 36), ao optar pela Entrevista Compreensiva, aponta que tal método permite “a ruptura com as técnicas e procedimentos mais usuais da pesquisa qualitativa em educação”.

Outro passo metodológico foi a elaboração do roteiro das entrevistas para compreender o objeto de pesquisa por meio das narrativas dos seguintes integrantes: gestores e professores (Apêndices E e F). Entendo que, antes de iniciar uma pesquisa de campo, o pesquisador deve informar aos participantes sobre a finalidade da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e o modo como as utilizará. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa passaram a aceitar voluntariamente a ideia de contribuírem com o trabalho.

A ética deve percorrer todo o processo investigativo. A esse respeito, Mainardes (2017) sublinha que esse conceito tem sido uma preocupação constante dos pesquisadores da área de Educação. Segundo o autor, os pesquisadores

não devem exagerar na significância de seus resultados nem subestimar suas implicações práticas e políticas. Não devem também fabricar, falsificar ou intencionalmente sub-representar evidências, dados, achados e conclusões. Precisam elaborar relatórios completos sem omissões de dados significativos, revelando detalhes de suas teorias, de seus métodos e de seus desenhos de pesquisa. (Mainardes, 2017, p. 166).

Considerando tais orientações, tive os seguintes cuidados: I) todos os integrantes entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (*cfe.* Apêndice D); II) houve a devolutiva da transcrição das entrevistas às pessoas entrevistadas, para revisão e, conseqüentemente, aprovação ou não das narrativas; III) no intuito de não constranger os entrevistados e em comum acordo com estes, uma vez que acredito ser importante eles saberem como serão denominados na pesquisa, utilizarei letras maiúsculas para identificá-los.

Outro aspecto a ser explicado é que o projeto de tese não passou pelo Comitê de Ética, pois, de acordo com Mainardes (2017), a Plataforma Brasil volta-se para trabalhos da área de Biomedicina, não contemplando as necessidades e as particularidades das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, nas quais os pesquisadores da área de Educação têm mantido uma certa prudência com relação às questões da revisão ética, ao menos dos procedimentos do Sistema CEP/Conep²⁹.

Isso posto, entendo que cumpri os procedimentos éticos exigidos. Dessa forma, elaborei alguns roteiros estruturados para as diferentes entrevistas (*cfe.* Apêndices E e F), a fim de me aproximar da realidade investigada e de analisá-la a partir de categorias elaboradas como base nessa proximidade.

Tendo já tomado conhecimento sobre os principais pressupostos da Entrevista Compreensiva e sobre os procedimentos éticos das pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, parti para a realização das entrevistas nas escolas selecionadas, entrevistas cujas informações encontram-se no Quadro 4, a seguir.

²⁹ As siglas “CEP” e “Conep” significam, respectivamente, “Comitê de Ética em Pesquisa” e “Comissão Nacional de Ética em Pesquisa”. O Sistema CEP/Conep foi criado no âmbito da Resolução CNS 466/2012, a qual aprovou as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Nessa resolução, além do Sistema CEP/Conep, foi criada a Plataforma Brasil. A existência de CEPs já era prevista na Resolução 196/1996 (Mainardes, 2017, p.161).

Quadro 4 – Informações sobre entrevistados e entrevistas.

Nome	Data e local da entrevista	Instituição em que se graduou	Tempo de gravação	Páginas transcritas
A	09/06/2023, Ji-Paraná/RO na Escola Alejandro Yague Mayor	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	57:20	11
B	12/06/2023, Ji-Paraná/RO na Escola Alejandro Yague Mayor	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	01:01:16	12
C	20/07/2023, Ji-Paraná/RO na sua residência	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	46:45	09
D	24/07/2023, Ji-Paraná/RO na sua residência	Faculdade Católica de Rondônia (FCRO)	54:49	10
E	25/07/2023, Cacoal/RO na sua residência	União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC)	1:04:57	13
F	07/08/2023, Ji-Paraná/RO na Escola Alejandro Yague Mayor	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	1:09:45	14
G	08/02/2023, Alta Floresta do Oeste/RO na Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	40:00	08
H	08/02/2023, Alta Floresta do Oeste/RO na Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira	Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)	35:00	06
I	08/02/2023, Alta Floresta do Oeste/RO na Escola Juscelino Kubitschek	Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED)	30:00	04
J	08/02/2023, Alta Floresta do Oeste/RO na Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	32:00	05
K	09/02/2023, Rolim de Moura/RO na Escola Candido Portinari	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	33:00	05
L	09/02/2023, Rolim de Moura/RO na Escola Candido Portinari	Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	30:00	04
M	09/02/2023, Rolim de Moura/RO na	Universidade Federal de Rondônia	40:00	08

	Escola Candido Portinari	(UNIR)		
N	09/02/2023, Rolim de Moura/RO na Escola Candido Portinari	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	35:00	06

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir das próprias narrativas, passo a apresentar os participantes que entrevistei neste primeiro momento de produção empírica, conforme informações do Quadro 4, com destaque às características de cada entrevistado.

A primeira entrevista ocorreu em 09 de junho de 2023, com o professor A, coordenador da área de Ciências da Natureza e Matemática no período de implantação do modelo proposto pelo ICE. O encontro ocorreu no próprio ambiente de trabalho, nas dependências da Escola Alejandro Yague Mayor, mais precisamente na Sala Temática de Matemática dois. O encontro estava agendado para as 10 horas, logo após o intervalo, visto que, nesse dia, nós dois estávamos em horário de planejamento escolar. Após alguns ajustes do som ambiente e do aparelho para realizar a gravação, começamos a entrevista com uns dez minutos de atraso. O professor começou a responder e a relatar suas experiências e suas frustrações na educação, comentando também que a inserção no modelo de Educação Integral lhe trouxe várias dúvidas e, ao mesmo tempo, conhecimentos, pois muitas novidades foram apresentadas no processo de implementação do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia.

A segunda entrevista foi com o professor B, coordenador da área de Ciências Humanas no período de implantação, e ocorreu em 12 de junho de 2023, nas dependências da Escola Professor Alejandro Yague Mayor, mais precisamente na sala de Robótica. O encontro estava agendado para as 9h30min, logo após o intervalo, devido ao fato de, nesse dia, ambo também estarmos em horário de planejamento escolar. Ele me relatou que saiu de cidadezinha, no Noroeste do Paraná, com seus pais, na idade de 10 para 11 anos, com destino ao Estado de Rondônia, haja vista que a propaganda por parte do Governo Federal, em questão de terras, era imensa.

A terceira entrevista foi com a professora C e ocorreu em sua residência, na zona rural, a aproximadamente 10 km da cidade de Ji-Paraná, no dia 20 de julho de 2023. Fui recepcionado com muito carinho e atenção. Ela contou-me que, atualmente, está aposentada e que trabalhou durante 34 anos em algumas escolas

de Rondônia. Desempenhou as funções de gestora, de supervisora, de professora alfabetizadora do 1º ao 5º ano, de professora no ensino superior, ou seja, teve uma vasta experiência educacional antes de chegar a ser gestora na Escola Professor Alejandro Yague Mayor, no modelo de tempo integral.

A quarta entrevista foi com o professor D, no dia 24 de julho de 2023, em sua residência, onde fui muitíssimo bem recebido com um café quentinho acompanhado de um pão de queijo saboroso. Após o lanche, começamos a gravar a conversa por volta das 16 horas e quinze minutos. O professor relatou que, na década de 1990, migrou do Estado do Acre para Porto Velho, onde fez a graduação em Licenciatura Plena em Filosofia, na Faculdade Católica de Rondônia, entre 2012 e 2015. No ano de 2016, foi aprovado no concurso do Governo Estadual.

No dia 25 de julho de 2023, levantei-me às seis horas da manhã e tomei a BR-364 com destino à cidade de Cacoal (RO), um percurso de 110 km de distância, aproximadamente, do município de Ji-Paraná (RO), no qual resido, com a finalidade de realizar a quinta entrevista. Esta ocorreu na residência do professor E, que foi gestor da Escola Professor Alejandro Yague Mayor, entre os anos de 2020 e de 2022. Após uma hora e vinte minutos, cheguei ao destino e fui recebido com suco, café e chimarrão, pois o professor procura manter hábitos da cultura gaúcha. Em seguida, por volta de 10 horas da manhã, começamos a gravação, e a conversa foi bastante harmoniosa, com vários apontamentos e trocas de experiências. A entrevista durou uma hora e quatro minutos.

No dia 07 de agosto de 2023, realizei a sexta entrevista, agora com a professora F, coordenadora da área de Linguagem no período de implantação e atualmente. A conversa aconteceu nas dependências da Escola Professor Alejandro Yague Mayor, mais precisamente na sala de Robótica, no horário entre 9h30min e 11 horas da manhã. O tempo da entrevista foi de uma hora e nove minutos aproximadamente. Nessa conversa, a professora lembrou de várias dúvidas que a equipe gestora e os docentes tinham no começo da implantação do projeto, pois recebiam muitas informações novas a todo momento. Outra situação mencionada pela professora foi relacionada à semana de formação em Porto Velho, em que tivemos contato somente com os assessores do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e com egressos do Modelo Escola da Escolha.

A sétima entrevista foi com a professora G e aconteceu nas dependências da Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, na sala da direção, entre 8h10min e 8h50min, na cidade de Alta Floresta do Oeste (RO), no dia 08 de fevereiro de 2024. Fui recepcionado com muito carinho e atenção. A docente contou-me que atua na área de Educação desde 2009, tendo atuado anteriormente no comércio local. Quando ficou sabendo da implantação do programa, procurou nele se aprofundar e se interessou em abraçá-lo. É uma grande defensora desse modelo do ICE, no qual entende que se trabalha o estudante por inteiro, ou seja, promove-se uma formação integral, que abrange os aspectos intelectual, emocional e social. Porém, a professora faz uma ressalva acerca da necessidade de se disponibilizar uma bolsa para os estudantes que precisam trabalhar, a fim de ajudar-se financeiramente as famílias e de garantir-se que os alunos possam permanecer na escola no período de tempo integral, evitando-se, assim, a evasão escolar por motivos econômicos e sociais.

A oitava entrevista foi com o professor H, também no dia 08 fevereiro de 2024, igualmente nas dependências da Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, desta vez na sala de reunião de áreas, no horário entre 9h15min e 9h50min, na cidade de Alta Floresta do Oeste (RO). Fui recebido na sala dos professores com um apetitoso café. O docente é coordenador da área de Ciências Humanas e relatou que tem graduação em Geografia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), sendo professor concursado pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia.

A nona entrevista foi com a professora I, coordenadora da área de Ciências Exatas, e ocorreu igualmente no dia 08 de fevereiro de 2024, nas dependências da Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, na sala de reunião de áreas, no horário entre 10h15min e 10h45min, na cidade de Alta Floresta do Oeste (RO). A professora mencionou que é graduada em Química pela Facimed, de Cacoal, e tem mestrado em Ensino de Ciências, pela Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura (RO). Está inserida no Programa Escola do Novo Tempo desde a sua implantação em 2017 e leciona disciplinas tanto da Base Comum Curricular quanto da base diversificada. Também defende que é necessário a criação de uma bolsa destinada ao estudante em vulnerabilidade social, com o intuito de que conclua seu estudo na educação básica nesse modelo de escola de tempo integral. Relatou que, nos primeiros anos de acompanhamento do ICE, por meio dos ciclos, vivia-se

momentos tensos, pois havia a preocupação sobre se realmente se estava a fazer o correto, toda aquela dinâmica de cumprir meta e conseguir índices satisfatórios.

Ainda no dia 08 de fevereiro de 2024, realizei a décima entrevista, desta vez com a professora J, coordenadora da área de Linguagem. A docente tem graduação tanto em Letras quanto em Pedagogia e mestrado na área de linguagem. A entrevista ocorreu nas dependências da Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira, na sala de reunião de áreas, no horário entre 11h10min e 11h42min, na cidade de Alta Floresta do Oeste (RO). A entrevista durou pouco mais de trinta minutos. Nessa conversa, a professora afirmou acreditar no modelo de escola de tempo integral, pois se torna mais fácil acompanhar o crescimento do estudo, por meio da tutoria, da pedagogia da presença e do projeto de vida do educando. A docente igualmente observa haver um número considerável de estudantes que colocam em prática o princípio defendido pelos cadernos do ICE de formarem-se estudantes autônomos, solidários e competentes.

A décima primeira entrevista ocorreu em 09 de fevereiro de 2024, com a professora K, coordenadora da área de Linguagem, com graduação em Letras em 1999, pela Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura. Fui recebido com café e água na sala dos professores. O encontro ocorreu nas dependências da Escola Candido Portinari, no Município de Rolim de Moura (RO), na Sala Temática de Português, no horário entre 13h e 13h33min. Após alguns ajustes de som ambiente e do aparelho para realizar a gravação, começamos a entrevista. A professora relatou que trabalha na educação básica há vinte oito anos e faz parte do Programa Escola do Novo Tempo desde o período de sua implantação. Outra situação que a professora mencionou diz respeito ao projeto anterior, denominado INTEGRAR, do Governo do Estado de Rondônia, projeto que também tinha algumas características de tempo integral, mas não teve êxito por falta de investimento e não ultrapassou o discurso utópico.

Também no dia 09 de fevereiro de 2024, realizei a décima segunda entrevista, agora com a professora L, coordenadora da área de Ciências Exatas. A conversa aconteceu nas dependências da Escola Candido Portinari, no Município de Rolim de Moura (RO), na sala de reunião de áreas, no horário entre 14h10min e 14h40min. O tempo da entrevista foi de cerca de trinta minutos. Nessa conversa, a professora lembrou de várias dúvidas que a equipe gestora e os docentes tiveram no começo da implantação do projeto, devido à expressiva quantidade de novas

informações recebidas. A docente também mencionou a necessidade de se disponibilizar uma bolsa aos estudantes que precisam trabalhar para ajudarem as famílias, a fim de que possam permanecer na escola no período de tempo integral e de que o auxílio contribua para evitar-se a evasão escolar.

A décima terceira entrevista foi com o professor M, coordenador da área de Ciências Humanas, e ocorreu igualmente no dia 09 de fevereiro de 2024, na sala de reunião de áreas da Escola Candido Portinari, no Município de Rolim de Moura (RO). O professor relatou que tem graduação em História, pela Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura, e mestrado em Ensino de História, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O entrevistado atua no programa Escola do Novo Tempo desde o período de implantação deste. Em relação ao modelo com assessoria do ICE, o professor destaca que houve alguns avanços na área de Educação de Tempo Integral, mas também ressalva alguns pontos. Um deles refere-se à questão mercadológica, voltada para uma educação empresarial, na qual são os institutos que ditam os caminhos a serem percorridos pela educação pública. Outro fator importante sinalizado pelo professor, assim como por entrevistados anteriores, é a necessidade de um incentivo financeiro, por parte do governo ou de órgãos competentes, do qual o estudante de baixa renda (ou em vulnerabilidade social) possa ser beneficiário, com vistas a permanecer nesse modelo de escola de tempo integral.

Ainda no dia 09 de fevereiro de 2024, realizei a décima quarta entrevista, com a professora N, gestora da Escola Candido Portinari, no Município de Rolim de Moura (RO). Nessa conversa, que aconteceu entre 16h10min e 16h45min, a professora lembrou – a exemplo de outros entrevistados – de várias dúvidas que a equipe gestora e os docentes tinham no começo da implantação do projeto, devido às muitas informações novas que recebiam.

Destaco que as entrevistas foram importantes a esta pesquisa, pois contribuíram para a análise das categorias e dos movimentos, indicando uma determinada cultura escolar, a qual está intimamente vinculada à criação e à organização dos sistemas educativos, bem como ao processo de profissionalização docente, o que nos leva a pensar na possibilidade de que cada instituição pode produzir, por meio das práticas cotidianas, a sua própria cultura, com aproximações e com distinções relativamente a outras escolas.

Contudo, Dominique Julia (2001) ressalta que é necessário observar as relações existentes na escola e as interferências que outras culturas podem exercer no contexto escolar, como, por exemplo, a cultura popular, a cultura religiosa e, até mesmo, a cultura política, culturas intrínsecas a esse contexto.

Escolano Benito (2017), por sua vez, afirma que a escola tem três culturas que apresentam intersecções, quais sejam: a cultura empírica, a cultura política e a cultura científica (ou acadêmica). Segundo o autor, a cultura empírica abarca as práticas que foram reproduzidas ou reinventadas naquele espaço. Já a cultura política é o modo como se organiza o sistema educativo por meio de ações governamentais. Por fim, a cultura científica é produzida pela comunidade intelectual que sistematiza o conhecimento especializado.

Outro estudioso que contribui para fundamentarmos o conceito de “cultura escolar” é Viñao Frago (2000), conforme o qual a cultura escolar consiste em um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e de pensar o cotidiano da escola, tais como mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações.

Para Dominique Julia (2001), a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, sendo necessário observar as relações nela existentes e as interferências que outras culturas podem exercer dentro da e/ou na escola, como, por exemplo, as culturas popular, religiosa e até mesmo política.

Portanto, a cultura escolar perpassa todas as ações do cotidiano da escola, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares ou na aceitação e na contemplação das diferenças presentes nesse espaço.

No contexto do modelo de escola de tempo integral, observa-se, no cenário nacional, a emergência de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade na educação básica. Para alcançarem essa finalidade, o poder público e a sociedade civil vêm realizando esforços na tentativa de elevarem os indicadores educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre as ações, destacamos a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino devido à implementação dos programas e modelos educacionais. Trata-se de ações

que podem interferir na produção de uma cultura escolar que permeia a escola de tempo integral.

Nesse sentido, o Programa Escola do Novo Tempo, implementado em Rondônia e assessorado pelo ICE, não é diferente. Afinal, tal programa se caracteriza pela ênfase em avaliações e em atividades externas, pela agenda excessiva, pelos diversos simulados, pelo foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, pela busca por resultados satisfatórios, além de o ICE enxergar com bons olhos poder atingir novas Secretarias Estaduais de Educação pelo país. Esses aspectos estão diretamente relacionados às questões que envolvem a cultura escolar.

A respeito desse modelo de escola, Carvalho (2018) explica que a Educação em Tempo Integral, como aquela promovida pelo Programa Escola do Novo Tempo, conquista cada vez mais relevância no âmbito das políticas públicas educacionais recentes. Tal programa apresenta-se como uma nova opção metodológica para essa modalidade de ensino, ao compor seu currículo com as disciplinas da BNCC e, também, com as da base diversificada. Contudo, os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais e sua implantação devem repensar as questões estruturais e financeiras, uma vez que as escolas foram construídas no passado para um sistema regular de ensino, o qual se limitava a um período de permanência dos estudantes e, no máximo, a uma refeição na hora do lanche. Essa nova modalidade de ensino altera a rotina dos alunos, dos docentes e da comunidade escolar, produzindo, por conseguinte, mudanças na cultura escolar.

Assim, ao pensar não somente a cultura escolar, mas para contribuir no entendimento dos caminhos percorridos das políticas governamentais implementadas nas instituições escolares de tempo integral, com o objetivo de atingir a meta 6 e após colocar em prática pelos docentes, recorro aos estudos de Michel de Certeau (2014), sobre os conceitos de estratégias e táticas. Estratégias consistem no estabelecimento de relações de força (dominação), cujos sujeitos envolvidos são detentores de algum poder; as estratégias dizem respeito à esfera oficial, caso das políticas educacionais definidas por governos ou das diretrizes escolares. Já táticas são ações criativas e adaptativas de pessoas com menor poder, ações que encontram brechas, improvisam, produzem efeitos imprevisíveis e refletem um desvio, sendo, por isso, dinâmicas. Certeau (2014) refere-se às táticas como a “arte dos fracos”.

A partir da empiria por mim produzida para este estudo, mobilizo esses dois conceitos, uma vez que percebo, de um lado, as estratégias utilizadas pelo Modelo Escola da Escolha e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para, por meio dos Cadernos de Formação do ICE, implementarem seus ideais pautados em uma lógica neoliberal e, de outro lado, as táticas dos gestores e dos professores para conseguirem cumprir com êxito a agenda excessiva proposta por tais modelo e instituto.

O capítulo seguinte foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, de caráter historiográfico, explico a reconstrução do Ginásio Pernambucano, aspecto que considero fundamental para o entendimento da criação do Modelo Escola da Escolha e do ICE. Na segunda seção, aprofundo a discussão acerca dos acontecimentos relacionados à origem e ao desenvolvimento do ICE. Na terceira seção, caracterizo o Modelo Escola da Escolha e suas particularidades. Na quarta e última seção, apresento os caminhos da implantação do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia.

4 ONDE TUDO COMEÇOU? A ORIGEM DA ESCOLA DA ESCOLHA

No modelo Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. A visão idealizadora desse projeto é que o estudante seja autônomo, solidário e competente.

(ICE, 2016a, p. 30).

Neste capítulo, serão feitos alguns apontamentos gerais sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Modelo Escola da Escolha, que tem avançado de maneira relevante na educação básica, em vários estados brasileiros. Tais observações são necessárias para entender-se quando e como o ICE foi criado, quem são seus idealizadores e apoiadores e quais são as bases do modelo educacional proposto por ele. Iniciarei este capítulo com um relato sobre a transformação do Ginásio Pernambucano em Centro Experimental Ginásio Pernambucano.

4.1 A reconstrução do Ginásio Pernambucano

O Modelo Escola da Escolha nasceu em decorrência de uma situação peculiar, por iniciativa de um ex-aluno, e se estruturou em torno de um processo de recuperação e de revitalização do Ginásio Pernambucano, uma escola pública de Ensino Médio, localizada na cidade de Recife (PE).

Após uma visita casual a sua antiga escola, no início dos anos 2000, o ex-estudante se sensibilizou com o estado de abandono em que se encontrava a instituição e se mobilizou, a partir desse momento, para criar mecanismos que pudessem apoiar ações de resgate do padrão de excelência que aquela escola pública apresentava (ICE, 2016a, p. 6).

O nome do ex-estudante é Marcos Magalhães, presidente da Philips³⁰ na América Latina, que, em uma visita não planejada à escola, teve uma reação nada

³⁰ A Philips foi fundada por Frederik e por Gerard Philips, na Holanda, em 1891. Em 1918, a Philips começou a diversificar sua linha de produtos, ganhando destaque na área de Saúde. As operações da empresa atingiram toda a Europa, além da China, da Austrália e do Brasil. Além de fabricante de dispositivos eletrônicos, a empresa mantém forte atuação nas áreas de Saúde e de Iluminação. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/philips/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

agradável ao ver a situação em que ela se encontrava, conforme relata Silva (2012, p. 39):

[...] o prédio que foi tombado em 1984 pelo Patrimônio Histórico Nacional, sofreu grande desgaste físico, provocando em 1998 a suspensão do seu funcionamento e a transferência de seus alunos para outro prédio. Os livros, que outrora serviram de estímulo e incentivos aos alunos, se encontravam em estado degradável. A primeira providência foi recuperá-los. A recuperação do prédio postulava em outras questões.

Impressionado com a situação, Marcos reuniu um grupo de empresários com o objetivo de restaurar o prédio do Ginásio Pernambucano. As empresas Philips, Odebrecht³¹, Algemene Bank Nederland e Amsterdam-Rotterdam Bank (ABN-AMRO BANK³²) e a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF³³) assumiram a restauração do prédio, que foi concluída em 2002. De acordo com dados que se encontram registrados no ICE (2016a), na restauração, o desafio era resgatar a tradição de infraestrutura e pedagógica da instituição como escola de excelência.

Na prática, a contribuição financeira para a revitalização do GP, segundo Leite (2009), veio das seguintes empresas: a Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco (Chesf), a Construtora Odebrecht, a Philips, o ABN AMRO Bank (que englobaria o extinto Bandepe), cada uma com uma cifra de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais). O complemento das despesas (cerca de R\$ 240.000,00 – duzentos e quarenta mil reais) adveio do Governo do Estado de Pernambuco.

O Ginásio Pernambucano é considerado um dos mais antigos do Brasil e foi fundado no dia 1º de setembro de 1825, com o nome de Liceu Provincial de Pernambuco, por um decreto do então presidente da Província de Pernambuco,

³¹ A Odebrecht é um conglomerado brasileiro com negócios em diversas partes do mundo, sobretudo nas áreas de Construção, de Indústria, Imobiliário e de Energia. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/odebrecht/t>. Acesso em: 15 mar. 2022.

³² No Brasil, a história do ABN AMRO Bank começou em 1917, com a chegada do Banco Holandês da América do Sul às cidades do Rio de Janeiro e de Santos. A instituição mudou de nome para ABN AMRO Bank em 1993. Em 1971, o Banco da Lavoura de Minas Gerais muda de nome para Banco Real, dois anos após se estabelecer em São Paulo, sendo posteriormente comprado, juntamente com o Banco do Estado de Pernambuco pelo ABN AMRO Bank, em 1998. Disponível em: <https://www.abnamro.com/br/pt/home>. Acesso em: 15 mar. 2022.

³³ A CHESF é uma sociedade de economia mista e de capital aberto que administra 14 usinas hidrelétricas, uma termelétrica, 111 subestações e mais de 19 mil quilômetros de linhas de transmissão em todo o território nacional, especialmente na Região Nordeste do país. Trata-se da concessionária de um dos maiores sistemas de geração e de transmissão de energia elétrica do Brasil. Disponível em: <https://relatoriosustentabilidade.chesf.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

José Carlos Mayrink. Ao longo de sua trajetória, a instituição já recebeu vários nomes, dentre os quais Liceu Gymnásio Provincial, Instituto Benjamim Constant, Colégio Pernambucano e Colégio Estadual. Entretanto, conforme Silva (2012, p. 37), o nome “Ginásio Pernambucano”, estabelecido em 14 de maio de 1855, após várias modificações, retornou à escola por decreto do governador Eraldo Gueiros Leite, em 31 de dezembro de 1974, permanecendo até os dias de hoje.

A referida instituição destaca-se por ter como egressos grandes nomes da cidade, do estado e do país. Dentre seus ex-diretores, seus ex-professores e seus ex-alunos, encontram-se nomes como

Ulisses Pernambucano, Amaro Quintas, Valdemar Valente, Mário Souto Maior, Barbosa Lima Sobrinho, Agamenon Magalhães, Clarice Lispector, Eptácio Pessoa, Manoel Correia de Andrade, Ariano Suassuna e Marco Maciel. O prestígio da instituição está atrelado ao seu contexto histórico que perpassa, desde a sua construção, os discentes e docentes (Silva, 2012, p. 37).

Assim, de acordo com a imprensa pernambucana, em outubro de 2000, o Ginásio Pernambucano passou por duas grandes reformas e, além das melhorias da infraestrutura do prédio, adotou um novo modelo de educação, priorizando a ampliação de atividades oferecidas para os estudantes e começando, no quesito gestão, uma parceria com a iniciativa privada.

Como o Estado de Pernambuco não tinha um projeto direcionado ao fortalecimento das políticas públicas de Educação, a consequência dessa lacuna foi a entrada do setor privado na gestão do Ginásio Pernambucano. Tal caso constitui, sem dúvida, um exemplo dos efeitos da reforma de cunho neoliberal do Brasil dos anos 1990, a qual influenciou a política local (Leite, 2009).

Após a reforma do GP, a previsão inicial era de uma seleção para os alunos e para os professores que ingressariam na instituição. Porém, o Ministério Público impediu a continuidade dessa estratégia, por considerá-la uma ação discriminatória que desencadeou algumas manifestações, como relata o jornal Diário de Pernambuco de 27 de junho de 2002 e que foi resgatado por Silva (2012, p. 44):

Em uma passeata realizada da antiga Escola de Engenharia, na Rua do Hospício (onde os estudantes do Ginásio Pernambucano estavam lotados), até a Secretaria de Educação, estudantes, professores, funcionários e pais de alunos protestavam contra o concurso para preenchimento das vagas dos corpos docente (50) e discente (1.000). Este é um processo de exclusão criado pelos empresários e o Governo.

Na Figura 4, a seguir, é possível ver, às margens do Rio Capibaribe, a fachada frontal do prédio depois de restaurado em suas cores e em suas formas originais.

Figura 4 – Ginásio Pernambucano após a reforma.



Fonte: Marcia Procopio (s/d)³⁴.

De acordo com Silva (2012), em 25 de junho de 2003, às 11h, o novo Ginásio Pernambucano, que passou a se chamar Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), abriu as portas para visitação, mas as aulas são iniciaram em 2004, para 320 (trezentos e vinte) alunos oriundos de escolas estaduais, de 13 (treze) a 17 (dezessete) anos, matriculados em oito turmas da 1^a série e em quatro turmas da 3^a série do Ensino Médio, além de 25 (vinte e cinco) professores no corpo docente.

³⁴ Disponível em: <https://encr.pw/pkler>. Acesso em: 26 set. 2023.

4.2 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e sua atuação no Brasil

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), conforme consta em sua página *web*³⁵, foi criado por um grupo de empresários motivados a conceberem um novo modelo de escola e a resgatarem o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. A decisão política de transformar o Ginásio Pernambucano se deu também com o intuito de expandir-se o Programa Pedagógico, o que levou à criação de dois órgãos para conduzirem e acompanharem o processo. Esses órgãos funcionaram como polos irradiadores das experiências exitosas do Ensino Médio. De acordo com Silva (2012, p. 39), os dois órgãos foram o ICE e o PROCENTRO

o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (instituição privada sem fins lucrativos) que tinha por finalidade produzir soluções educativas inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, um órgão da Secretaria Estadual de Educação responsável pelo planejamento e implantação dos Centros, criado através da Lei 12.588 de 21 de maio de 2004.

Conforme Souza (2021), o ICE surge como uma pessoa jurídica de direito privado, cuja matriz é inscrita no CNPJ nº 05.364.274/0001-83, com data de abertura em 30 de outubro de 2002. Assume a natureza jurídica de associação privada e desempenha como atividade principal a promoção do Ensino Médio, incumbindo-se, junto com o Estado, da corresponsabilidade pela educação. Apesar dessa natureza jurídica, Leite (2009), menciona que, o ICE foi constituído, em 2 de outubro de 2002, como entidade sem fins lucrativos, tendo como objetivo promover gratuitamente a educação e a responsabilidade social. Seus recursos advêm de doação e de legado. Desde sua fundação, tem como diretor-presidente Marcos Magalhães, o principal empresário responsável pela reforma do Ginásio Pernambucano.

O instituto vem crescendo a partir de uma estratégia territorial. Sua influência atinge tanto o empresariado brasileiro quanto a classe política dominante. De acordo com Carvalho e Rodrigues (2019), o ICE vem conseguindo, em diferentes níveis de

³⁵ Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 26 set. 2023.

governo, articulações políticas que resultam em transformações significativas no cotidiano das salas de aula.

Além de com entidades privadas, como relata Souza (2021), o ICE já firmou parcerias com as Secretarias de Educação de diversos estados (Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins), bem como com as Secretarias de Educação de alguns municípios (Arcoverde, Caruaru, Igarassu e Recife, em Pernambuco; Fortaleza e Sobral, no Ceará; Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro; e Vitória, no Espírito Santo).

Para Carvalho e Rodrigues (2019), o ICE é, em verdade, uma organização social que, com a roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), atua de modo a ampliar seus territórios e de seus parceiros. Essa responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados.

Assim, ao longo de sua existência e na esteira dessa nova política educacional imposta nos últimos tempos, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação firmou parcerias com investidores como o Instituto Natura³⁶, o Instituto Sonho Grande³⁷, o Itaú BBA³⁸, a FIAT³⁹ e a Jeep⁴⁰ (Moraes; Monteiro; Henrique, 2020). Tais institutos e grupos empresariais visam a produzir sua imagem de benfeitores, valendo-se do discurso neoliberal da suposta ineficiência do Estado, o que justificaria a necessidade de terceirizações, de privatizações e de parcerias

³⁶ O Instituto Natura é uma organização que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade, buscando incidir na agenda pública e nas políticas educacionais, bem como colaborar significativamente para a realização dos interesses privados a partir das ações governamentais. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692023000100304.

Acesso em: 15 jan. 2022.

³⁷ O Instituto Sonho Grande é uma organização que trabalha em colaboração com estados e com o terceiro setor no âmbito educacional. Desde 2015, tal instituto analisa a expansão do Ensino Médio Integral e avalia os resultados do modelo. Disponível em: <https://sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

³⁸ O BBA foi um banco de investimentos fundado em São Paulo por Fernão Carlos Botelho Bracher e Antonio Beltran Martinez, em parceria com o austríaco Creditanstalt. Em 2002, seu controle passou a ser do Banco Itaú Holding Financeira (hoje Itaú Unibanco) após um negócio de R\$ 3,3 bilhões, que intitulou a nova empresa Itaú BBA. Disponível em: <https://www.itaubank.com.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

³⁹ A FIAT é uma marca global da Fiat Chrysler Automobiles (FCA), a sétima maior fabricante mundial de automóveis. O grupo tem unidades produtivas em 40 países e presença comercial em aproximadamente 150 países. Disponível em: <https://www.fiat.com.br/institucional.html>. Acesso em: 17 jun. 2022.

⁴⁰ A Jeep chegou ao Brasil em 2015, com a construção de fábricas de automóveis e com um parque de fornecedores, em um total 16 (dezesesseis) empresas no interior do complexo. Disponível em: <https://www.jeep.com.br/fabrica.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

público-privadas. Contudo, a real finalidade dessas redes, segundo Laval (2019), são os grandes interesses econômicos que transformam a educação em mercado e as escolas em fábricas de competências.

Nesse cenário, o engenheiro pernambucano Marcos Magalhães (cfe. Figura 5, a seguir) teve significativa participação na mobilização do empresariado e na articulação deste com os governos, com vistas a materializar seu modelo educativo de agenda empresarial no interior da escola pública. Conforme Costa (2020), Magalhães tornou-se um importante empresário no ramo educacional e defende que a educação pública conduzida pelo Estado é ineficiente, porém mediante parcerias deste com o ICE e com o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), haverá a qualificação do processo educativo.

Figura 5 – Marcos Magalhães.



Fonte: ICE, Brasil (s/d).

De acordo com Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4264), o ICE apresenta uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola, que passam pelas ações de transformação em Políticas Públicas de Estado (nacional ou subnacional) e atuam diretamente na escola, de modo a interferir no seu cotidiano.

Apoiado por seus parceiros, o ICE atua em boa parte do território nacional, como atesta a Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Estados que mantêm parceria com o ICE.

Mapa de Atuação

Localização de escolas atendidas pelo ICE



Fonte: ICE, Brasil (s/d).

Diante dessa ampla atuação, nota-se a ânsia do instituto em querer aumentar cada vez mais sua participação no setor educacional brasileiro, projetando, para tanto, uma visão de si como uma

organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas. (ICE, 2020, p.12).

De acordo com Moraes, Monteiro e Henrique (2022, p. 3), no decorrer de seus primeiros 17 (dezessete) anos de existência, o ICE levou a proposta pedagógica e de gestão do Modelo Escola da Escolha, na etapa do Ensino Médio, para 19 (dezenove) estados. Todavia, o que chama a atenção, além do aumento quantitativo no número de secretarias estaduais atendidas, são as influências que o instituto passou a adquirir na legislação educacional dos últimos anos.

Ao analisar-se a legislação vigente sobre a educação escolar, observa-se uma tendência à inserção do Projeto de Vida nos currículos do Novo Ensino Médio, o que contribui para a proliferação do componente curricular implementado pelo ICE. Nesse sentido, Moraes, Monteiro e Henrique (2022, p. 3) destacam que o Art. 35 da LDB nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 13.415/17, em seu § 7º, determina que

os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Esses projetos educacionais visam, teoricamente, ao bem-estar social, à melhoria da qualidade da educação e à formação de um estudante autônomo. Todavia, tais projetos tentam disfarçar, com discursos ideológicos, a estratégia cada vez mais eficaz de sujeição. Afinal, de acordo com Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita, de maneira a ordenar os meios de governá-lo para que ele esteja em constante competição e busque maximizar seus resultados, a ponto de expor-se a riscos e de assumir inteira responsabilidade por eventuais fracassos.

No Quadro 5, a seguir, apresento as diferentes etapas do ICE, em um período entre 2003 e 2021. Observam-se várias atuações pelo Brasil que o instituto realizou, e a conexão público-privada na educação brasileira.

Quadro 5 – Atuação do ICE no Brasil.

Ano	Função
2003	É criado o ICE e seu estatuto.
2004	Primeira Escola da Escolha – Ginásio Pernambucano.
2005	Implantação da segunda Escola da Escolha, no Município de Bezerros, no agreste pernambucano.
2006	Abertura de 11 Escolas da Escolha, localizadas em Recife e nas diversas regiões macroeconômicas do Estado de Pernambuco.
2007	Ampliação para 20 Escolas da Escolha em Pernambuco.
2008	Expansão para 53 Escolas da Escolha em Pernambuco.
2009	Primeira expansão em escala, com a implantação de 25 Escolas da Escolha junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará.
2011	Implantação do Ginásio Experimental Carioca – modelagem da Escola da Escolha para os anos finais do Ensino Fundamental.
2012	Implantação do Programa Educação Integral, com 16 Escolas do Ensino Médio em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.
2013	Abertura de 16 Escolas no Estado de Goiás.
2014	Passam integrar o corpo de parceiros institucionais do ICE o Instituto Natura e o Grupo FCA (<i>Fiat Chrysler Automobile</i>).
2015	Implantação da Escola Viva – Modelagem da Escola da Escolha junto à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.
2016	São implantadas as primeiras Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Estados do Maranhão e da Paraíba.
2017	Implantação das Escolas da Escolha nos seguintes estados: Acre, Rondônia,

	Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Tocantins e Sergipe.
2019	Abertura da Escola da Escolha no Estado de Minas Gerais e início da implantação da Escola da Escolha nos Estados do Amazonas e do Paraná.
2021	Continuidade no desenvolvimento da implantação do Projeto nos Estados de Minas Gerais, de Amazonas e do Paraná. Início do planejamento de implantação da Escola da Escolha em Belo Jardim e em Garanhuns, em Pernambuco, assim como em Gaspar, em Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

Entretanto, a despeito das várias parcerias do ICE com secretarias públicas em diferentes estados do Brasil, é necessário enfatizar que há profissionais e pesquisadores de setor educacional que veem o instituto e suas propostas sob um outro ponto de vista.

Para Costa (2020), o modelo pedagógico do ICE reúne um conjunto de elementos – teóricos, técnico-científicos, ético-políticos e operacionais – que materializa uma racionalidade neoliberal.

Já Leite (2009) enfatiza que a parceria entre o Estado e o ICE faz com que haja uma intervenção de caráter pedagógico e de gestão na instituição pública de ensino por parte de segmentos empresariais, o que sinaliza a instauração de um novo padrão de relacionamento entre o público e o privado, na gestão de ensino da rede estadual.

Por sua vez, Moraes, Monteiro e Henrique (2022) argumentam que o ICE busca contribuir com a formação de estudantes flexíveis para uma sociedade em constante transformação. Segundo os autores, na aparência, os cadernos do ICE defendem uma formação humana centrada na excelência acadêmica e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Entretanto, afirmam os pesquisadores, na essência, tais documentos se alinham ao perfil ideal de trabalhador exigido pelo capitalismo na atualidade. Logo, o papel da escola, para o instituto, é o de formar sujeitos produtivos, flexíveis e que saibam trabalhar em equipe.

Na visão de Carvalho e Rodrigues (2019), o ICE é uma organização social que recebe, administra e define a concepção pedagógica das escolas pelas quais é responsável. Assim, pode-se dizer que o ICE é uma ampliação territorial do alcance do poder das empresas que fazem parte dele, articulando-se, em rede, com diversos

atores. Essa articulação tem início com um conjunto de empresas unidas em prol de um objetivo, as quais passam a influenciar e estabelecer parcerias com governos das três esferas de poder, chegando ao chão da escola.

Tais reflexões tornam-se fundamentais para a realização de uma leitura crítica dos cadernos formativos implementados pelo ICE e, que será feito mais adiante, no quinto capítulo, que consequentemente, contribuirão no processo de construção desta tese.

4.3 O Modelo Escola da Escolha

Ao término do processo de reconstrução do Ginásio Pernambucano (GP), segundo os registros de Costa (2020), foi implementado o movimento de criação do PROCENTRO, que tornou o GP a primeira Escola da Escolha brasileira e, por conseguinte, o primeiro laboratório para o desenvolvimento do Modelo Escola da Escolha, juntamente com outros dezenove centros criados por meio da Lei de nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005.

Essa experiência constitui a primeira parceria público-privada no âmbito da educação pública pernambucana, celebrada por intermédio do convênio entre o ICE e o Governo de Pernambuco. Conforme relatam Silva e Borges (2016), o instrumento jurídico que assegurou o compromisso expresso entre o governo e o Terceiro Setor, o Termo de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, foi assinado pelas partes pactuantes no dia da inauguração do prédio do novo Ginásio Pernambucano, restaurado pela iniciativa privada.

Para Souza (2021, p.81), o Modelo Escola da Escolha traz como *slogan* os dizeres defendidos pelo ICE, a saber, “*um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros*”. Segundo os idealizadores desse modelo, ele possibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de refletir sobre o que almejam para as suas vidas.

A fim de efetivamente atuarem na concepção e na implantação de um modelo de escola inspirado por esse paradigma, de acordo com o próprio ICE (2016a), o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada abriram-se à possibilidade de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa, a causa da juventude brasileira.

Nesse contexto, pareceu perfeitamente plausível traçar um possível perfil da juventude como sendo aquela com baixa perspectiva em relação ao futuro, imaturidade em tomar decisões sobre sua própria vida e baixos índices de autoestima. Assim, o ICE (2016a) fez uma profunda reflexão, com um discurso de que havia, no Modelo Escola da Escolha, tanto uma tarefa quanto uma oportunidade de ressignificar-se a instituição pública escolar centenária, por meio tanto de sua revitalização física quanto da concepção de um novo ordenamento político, institucional e pedagógico.

A visão idealizadora do estudante egresso na Escola da Escolha, além do aspecto profissional, de acordo com o ICE (2016a), preconiza um jovem que deverá ter capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, de modo a atuar de maneira autônoma (por basear-se em seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (por atuar como parte da solução) e competente (por seguir com a capacidade de aprender a aprender) em relação aos contextos, aos desafios, aos limites e às possibilidades do XXI.

Conforme os seus idealizadores, o Modelo Escola da Escolha baseia-se no Projeto de Vida do aluno, sendo tal projeto um componente curricular da base diversificada e considerado o coração do referido modelo. O fato de o ICE (2016a) apoiar os estudantes na construção de seus projetos de vida não significa ajudá-los na definição de uma carreira profissional, mas sim ajudá-los a definirem as pessoas que querem ser, bem como os valores que querem construir e instituir em sua vida como fundamentais. Assim, o Projeto de Vida se constrói a partir de alguém que sonha, que tem ambição e que quer realizá-lo.

Essa base diversificada, da qual faz parte o Projeto de Vida, é outra frente defendida pelo Modelo Escola da Escolha. Trata-se da defesa de que a formação acadêmica de excelência não deve limitar-se às diretrizes e ao currículo seja da BNCC, seja de outros documentos institucionais, mas que também deve ser integrada por uma parte diversificada, a qual assegure o enriquecimento, o aprofundamento e a diversificação do próprio currículo. Enfim, uma parte que, segundo o ICE (2016a), possa promover uma formação para a vida nos diversos meios com os quais o estudante interage (famílias, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência).

Portanto, com a implementação do Modelo Escola da Escolha, que é um modelo de Educação Integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), surge, no setor educacional, a oportunidade de o estudante construir o seu Projeto de Vida, disciplina que, como já dito, faz parte da base diversificada e é considerada o “coração” do projeto em questão. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, as suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida.

Nessa direção, instituições privadas, como o ICE, vêm se inserindo no sistema educacional nacional e sustentando que modelos curriculares como o Modelo Escola da Escolha devem ser implementados, pois apresentam resultados satisfatórios na visão do instituto e das secretarias educacionais que adotam o modelo. Resultados que, obtidos em avaliações externas em grande escala, indicariam um estudante apto a construir seu Projeto de Vida e a atingir o mercado de trabalho de maneira eficiente e flexível. Foi, pois, essa parceria público-privada que, em 2017, ocorreu no cenário educacional do Estado de Rondônia.

Na seção seguinte, abordo o processo de implantação, pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, do Programa Escola do Novo Tempo, o qual segue o Modelo Escola da Escolha e conta com a assessoria do ICE.

4.4 A implantação do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia

A proposta de implantar o Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia é vista com grande anseio pela equipe da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO) responsável por essa implantação. Isso porque, a coordenadora pedagógica na gestão de tal equipe, Adriana Nobre, no referido programa, trabalha-se com os sonhos dos jovens, com os seus Projetos de Vida, os quais vão além da escola.

No primeiro momento, em 07 de novembro de 2016, a SEDUC-RO recebeu a visita de Luiz Gonzaga Cabral, consultor do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), sediado em Pernambuco, para dar suporte à secretaria no planejamento e na implantação de escolas de tempo integral no Estado de Rondônia, conforme a Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Reunião entre a SEDUC-RO e o Consultor do ICE.



Fonte: Claudilene Regis (2016)⁴¹.

Em sua página eletrônica, a SEDUC-RO esclareceu à época da visita que, nos dias em que Gonzaga estivesse em Rondônia, o consultor cumpriria uma agenda que incluía visitas às escolas que funcionariam em tempo integral e a discussão do Projeto de Lei, bem como do treinamento e da avaliação de desempenho, da seleção e da capacitação de professores, da estrutura física e do funcionamento tanto de laboratórios quanto de salas temáticas.

Em 22 de novembro de 2016, após reunião de membros da SEDUC-RO com a representante do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Maria Luciele Silva, e com a representante do Instituto Sonho Grande (ISG), Natália Braga, decidiu-se que, a partir de 2017, algumas escolas da rede pública estadual de Rondônia adotariam o sistema de ensino em tempo integral para alunos da 1^a à 3^a série do Ensino Médio, no âmbito de um programa intitulado Programa Escola do Novo Tempo, embasado no Modelo Escola da Escolha, com sede em Recife (PE) e com assessoria do ICE.

Nesse programa, os estudantes permaneceriam na escola das 7h30 às 17h, com direito a café da manhã, almoço e lanche da tarde. Para receberem os alunos em tempo integral, as escolas teriam as suas estruturas adaptadas, inclusive banheiros com vestiários para que os alunos pudessem tomar banho e trocar de roupa durante o dia.

⁴¹ Imagem disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/instituto-de-corresponsabilidade-pela-educacao-avalia-implantacao-de-escolas-com-tempo-integral-em-rondonia/>. Acesso em: 25 set. 2024.

Em termos curriculares, decidiu-se que o currículo do Programa Escola do Novo Tempo seguiria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte diversificada exclusiva do Modelo Escola da Escolha, a qual, por meio dos cadernos formativos do ICE, influenciaria os professores, os estudantes e a equipe gestora, para que executassem, da melhor maneira possível, o que os cadernos estabelecem em sua essência.

Decidiu-se, ainda, que todos os profissionais que fossem selecionados para trabalharem no Programa Escola do Novo Tempo passariam por um concurso de três etapas (prova escrita, entrevista e currículo) e, posteriormente, seriam capacitados.

A Figura 8, a seguir, mostra uma foto da reunião entre membros da SEDUC-RO e dos institutos ICE e ISG.

Figura 8 – Reunião entre a SEDUC-RO e os Institutos ICE e ISG.



Fonte: Quintela Estevão (2016)⁴².

Atendendo ainda às orientações da portaria ministerial⁴³, a SEDUC-RO nomeou uma equipe para cuidar da implantação do Programa de Fomento⁴⁴ às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A coordenação geral foi atribuída a

⁴² Imagem disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/expansao-do-ensino-integral-em-2017-e-discutida-em-reuniao-em-porto-velho>. Acesso em: 17 ago. 2024.

⁴³ Portaria é um documento que as autoridades competentes determinam providências de caráter administrativo, impõem normas, definem situações funcionais, aplicam penalidades disciplinares (Belotto, 2002, p. 79).

⁴⁴ Disponível em : https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/ensino_medio/emti. Acesso em: 15 de jan. 2023.

Tamara Kasper, subgerente de Educação Integral; já a coordenação pedagógica ficou a cargo de Adriana Nobre, da Subgerência de Educação Integral, de Samantha Moreira, da área de Infraestrutura, e de Elisângela Araújo, da área de Gestão.

Ademais, para a implementação do Programa Escola do Novo Tempo, a SEDUC-RO contou com a assessoria do ICE, que já havia atuado na adoção do ensino em tempo integral por outros estados, tais como São Paulo, Ceará, Piauí, Sergipe, Goiás, Espírito Santo, Maranhão, Paraíba e Pernambuco.

Nesse contexto, a proposta de ensino em tempo integral do Estado de Rondônia procurou executar o que foi planejado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual, por meio da Meta 6 do PNE 2014-2024, previa a ampliação da Educação em Tempo Integral em todo o território nacional para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Como dá a ver o percurso até aqui trilhado, a Educação em Tempo Integral é uma importante peça da história da cidadania, sendo uma temática profundamente discutida ao longo dos anos, com os seus conceitos em constante reelaboração. Essa modalidade escolar visa a proporcionar aos estudantes uma experiência educacional mais completa, estendendo o tempo de aprendizagem, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos, pois os alunos têm mais oportunidades para revisarem e aprofundarem os conteúdos (*cfe.* o Anexo I, no qual consta o projeto de lei nacional que regulariza a implantação da Escola em Tempo Integral na educação brasileira).

No intuito de colocar em prática o Programa de Fomento à Implementação da Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação, Rondônia, em 2017, por meio de 10 (dez) escolas, aderiu a essa modalidade (*cfe.* o Anexo II, no qual consta o projeto de lei estadual que regulariza a implantação do Programa Escola do Novo Tempo).

Assim, o Programa Escola do Novo Tempo consiste em uma política estadual de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral do Governo do Estado de Rondônia, vinculando-se à SEDUC-RO e baseando-se em uma metodologia que prevê tanto a ampliação da jornada escolar quanto a adoção de um modelo estruturado nas áreas de conhecimento.

Como se viu, esse programa surgiu no bojo da parceria público-privada entre o governo estadual e o ICE, em uma relação na qual o estado se responsabiliza pelo financiamento e pela regulação do modelo escolar, enquanto o instituto o organiza e

o implementa, estruturando-o com princípios pedagógicos e de gestão que consideram, de um lado, a BNCC e, de outro lado, uma base diversificada própria.

O Quadro 6, a seguir, expõe a legislação vigente que rege tal programa escolar.

Quadro 6 – Leis que regem o Programa Escola do Novo Tempo.

Lei	Teor documental
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 ⁴⁵ .	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Portaria Federal nº 727/2017, de 13 junho de 2017, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 ⁴⁶ .	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.
Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017 ⁴⁷ .	Institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia.
Lei Complementar nº 958, de 31 de outubro de 2017 ⁴⁸ .	Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 940.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Programa Escola do Novo Tempo, de acordo com a legislação vigente que regulamenta sua criação, têm como objetivo formar cidadãos protagonistas, solidários e competentes, no intuito de conscientizá-los acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional.

Tal programa tem respaldo jurídico em sua implantação e em seu desenvolvimento em Rondônia, com a publicação da Lei Complementar nº 940/2017 (cfe. Anexo II), tendo sido aprovado pela Assembleia Legislativa do estado e regulamento pela SEDUC-RO, em parceria com o Instituto Sonho Grande, com o ICE e com o Instituto Natura.

Essa lei também regulamenta a carga horária dos professores nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, determinando que estes dediquem 40 horas

⁴⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁴⁶ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/emti_Portaria-727-de-junho.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁴⁷ Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/7892/7892_texto_integral.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁴⁸ Disponível em : <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/LC958.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

semanais ao ambiente escolar, sendo obrigatório realizarem o planejamento na escola, mas podendo cumprir o horário de almoço tanto nesta quanto em casa.

Outra questão importante acerca dessa modalidade diz respeito ao currículo de Educação em Tempo Integral no Programa Escola do Novo Tempo. Como já informado, tal currículo segue a BNCC, com um nivelamento escolar em Língua Portuguesa e em Matemática, além de ter uma parte diversificada.

Assim, com as novas diretrizes para o Ensino Médio estabelecidas pela Medida Provisória⁴⁹ 746 do Governo Federal, de 22 de setembro de 2016 (*cfe.* Anexo III), o Estado de Rondônia aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, realizado pelo Governo Federal, e passou a receber investimento financeiro para aplicá-lo em infraestrutura, obras e aquisição de equipamentos. A partir de 6 de março de 2017, a jornada escolar passou a ser de 9h30 para 6.530 estudantes do Ensino Médio de 10 (dez) escolas da rede estadual.

Para Angélica Ayre, diretora geral da SEDUC-RO no ano de 2017, a ampliação da carga horária por meio da Medida Provisória é algo positivo, pois a permanência do estudante em tempo integral contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, tendo este como componentes básicos as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, além de tal modalidade incentivar o protagonismo do aluno.

Vale ressaltar que o Modelo de Escola em Tempo Integral foi veemente defendido pelo então governador de Rondônia Confúcio Moura (gestão 2011-2018), segundo o qual o sistema tradicional não prepara o aluno para o mercado de trabalho nem para as situações cotidianas.

Nas 10 (dez) escolas estaduais contempladas, em 2017, pelo Programa Escola do Novo Tempo, foram atendidos inicialmente 4.160 alunos e 490 servidores entre técnicos e professores. Trata-se das seguintes escolas: E.E.E.M.T.I Nova Brasília (Porto Velho), E.E.E.M.T.I Marechal Cordeiro de Farias (Pimenta Bueno), E.E.E.M.T.I Alejandro Yague Mayor (Ji-Paraná), E.E.E.M.T.I Josino Brito (Cacoal), E.E.E.M.T.I Juscelino Kubistchek de Oliveira (Alta Floresta do Oeste), E.E.E.M.T.I Cândido Portinari (Rolim de Moura), E.E.E.M.T.I Capitão Silvio de Farias (Jaru),

⁴⁹ Uma Medida Provisória (MP) é um instrumento normativo de efeito imediato, com força de Lei, e é editada pelo chefe do Executivo. Trata-se de uma ferramenta que permite legislar sobre determinados casos de urgência e de relevância. A MP tem a finalidade de disciplinar situações que exijam soluções rápidas, sem a necessidade de seguir-se todo o processo legislativo. Disponível em: <https://l1nq.com/tfWy9>. Acesso em: 17 jan. 2024.

E.E.E.M.T.I Simon Bolívar (Guajará-Mirim), E.E.E.M.T.I 7 de Setembro (Espigão do Oeste) e E.E.E.M.T.I Heitor Villa Lobos (Ariquemes).

Quanto às formações iniciais, estas aconteceram durante uma semana, no período de 13 a 17 de fevereiro de 2017, na cidade de Porto Velho, capital de Rondônia, com a participação do então secretário estadual de Educação, Waldo Alves, da equipe da SEDUC-RO, de egressos do Modelo Escola da Escolha da cidade de Recife (PE), de professores e de gestores das 10 (dez) escolas estaduais inseridas no programa e de integrantes do ICE. A Figura 9, a seguir, registra um dos dias de formação.

Figura 9 – Formação com membros do ICE e com Técnicos da SEDUC-RO.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2017).

As capacitações aconteceram por meio de leituras, de seminários, de oficinas e de debates, com várias informações consideradas novas e diferentes sendo repassadas aos gestores e aos professores, os quais estavam acostumados à realidade das escolas regulares, ou seja, de turno único.

Na semana seguinte, em solenidade realizada em 6 de março de 2017, na Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubistchek de Oliveira, em Alta Floresta do Oeste (RO), o então secretário estadual de Educação de Rondônia, Waldo Alves, fez a abertura do ano letivo do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, conforme registro da Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Abertura do Ano Letivo do Programa Escola do Novo Tempo.



Fonte: Secretaria de Comunicação Social de Rondônia (Secom-RO)⁵⁰ (2017)⁵¹.

Com base no que foi exposto neste capítulo, observamos que o ICE vem sendo um dos principais articuladores da educação pública de Rondônia, tendo sido possível constatar o seu engajamento na adoção, por parte do estado, do Modelo Escola da Escolha, mediante o Programa Escola do Novo Tempo.

No capítulo seguinte, analisarei as narrativas dos gestores e dos professores, organizando as ideias em categorias, bem como serão analisados os Cadernos de Formação do ICE.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/secom/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

⁵¹ Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc-abre-ano-letivo-em-escola-de-tempo-integral-em-alta-floresta>. Acesso em: 17 set. 2024.

5 ABRINDO A CAIXA PRETA DO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO

A metáfora da “caixa preta” no âmbito escolar é uma forma para compreender o que ocorre nesse espaço particular, pois as práticas cotidianas desta instituição tornam-se acontecimentos silenciosos do funcionamento interno da mesma.

(Dominique, 2001, p. 13).

Utilizo-me das palavras de Dominique (2001), na citação em epígrafe, para explicar que, neste capítulo, examino o Programa Escola do Novo Tempo por meio da análise, de um lado, dos Cadernos de Formação do ICE e, de outro lado, das narrativas dos gestores e dos professores a partir da Entrevista Compreensiva, descrita por Kaufmann (2013) como aquela que têm na palavra o dispositivo central para a compreensão dos processos, das práticas e das relações entre os atores envolvidos em tais processos e práticas.

Para tanto, o presente capítulo está organizado nas seguintes seções: 5.1 O currículo no Modelo Escola da Escolha; 5.2 Cadernos de Formação do ICE: um currículo integrado com componentes da BNCC e base diversificada; 5.2.1 O currículo da base diversificada inserido nos Cadernos de Formação do ICE; 5.2.2 Avaliações internas e externas no Programa Escola do Novo Tempo; 5.2.3 Projeto de Vida; 5.2.4 O tempo e o espaço no Programa Escola do Novo Tempo. Em cada seção, procuro apresentar fragmentos das entrevistas concedidas pelos participantes desta pesquisa e realizadas entre os anos de 2023 e de 2024.

Essa empiria é por mim mobilizada de forma a organizar um cruzamento entre as fontes e identificar os princípios estruturantes do Modelo Escola da Escolha, por meio dos Cadernos de Formação do ICE, e com o objetivo de compreender as articulações desse modelo com a racionalidade neoliberal e com a produção de uma cultura escolar com determinadas características, no Estado de Rondônia, entre 2017 e 2022.

5.1 O currículo no Modelo Escola da Escolha

A forte influência exercida, na política macroeconômica brasileira, por organizações internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) irradia-se sobre diversos setores, dentre os quais a educação. Essa interferência concretizou-se com veemência no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que alterou a natureza e o perfil do sistema educacional brasileiro, em uma onda de pensamento neoliberal que invadiu o país.

Considerando que o Brasil apresenta problemas sociais graves, principalmente no tocante à desigualdade, Soares (2020) informa que, na década de 1990, foram propostas diversas reformas políticas e econômicas resultantes da influência de órgãos internacionais como o BM e a OCDE. Assim, o objetivo principal da educação tornou-se a formação de mão de obra, o desenvolvimento de forças produtivas para atender aos interesses do mercado.

Segundo Altmann (2002), dentre os relatórios lançados pelo BM ao longo dos anos, destaca-se o relatório de 1995, com recomendações como a prioridade na educação básica, o impulso para o setor privado tornar-se agente ativo no setor educativo, a ênfase em parcerias público-privadas e o monitoramento do desempenho escolar por meio de avaliações e de currículos padronizados.

Também Altmann (2002) esclarece que diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), o Provão (Exame Nacional de Cursos) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

Dessa forma, Rosa Torres (1996) ressalta que a educação passou a ser analisada com critérios próprios ao mercado, com a escola passando a ser comparada a uma empresa. De acordo com a autora, as propostas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) voltadas à educação, por exemplo, são pautadas por um discurso que, a partir de uma visão economicista, defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade.

Conforme Altmann (2002), financiar o Saeb interessa ao BIRD, como uma forma de estabelecer critérios de investimentos, por meio dos resultados obtidos nas

avaliações externas, com ênfase nos conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Assim, é importante compreender os critérios que determinam os conteúdos a serem avaliados, uma vez que a escolha sobre o que avaliar tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar.

Dessa maneira, estudos sobre currículo vêm assumindo importância no cenário educacional desde a década de 1990. Tais estudos mostram que a educação tem se tornado refém do capital, isto é, o conhecimento se torna submetido aos interesses de uma política que visa, em suma, a formar mão de obra qualificada para assumir os postos de trabalho, sendo o currículo considerado um componente norteador desse processo.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais confinaram-se. Trata-se de um lugar, um espaço, um território, uma trajetória, um texto, um discurso, um documento, uma relação de poder. Enfim, é um documento de identidade.

A esse propósito, Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 4) afirmam que

Currículo é sempre tema de disputas e controvérsias, seja quanto ao entendimento do que se entende por currículo, seja quanto ao que é proposto no âmbito das escolas, sistemas escolares e políticas curriculares. Compreendido em uma perspectiva restritiva que compreende apenas a dimensão do currículo como texto escrito e de caráter técnico e prescritivo, falar em currículo implica em considerar, para além disso, as dimensões de poder e de disputas por hegemonia. Implica, ainda, em compreendê-lo no movimento que se faz nos diferentes contextos das formulações e das práticas curriculares.

Dessa forma, o currículo não é uma cartilha na qual se encontra uma receita pronta, mas é um instrumento a ser construído e repensado constantemente no cotidiano escolar. De acordo com Coll (2003), trata-se de um dispositivo abrangente que vai além das disciplinas e dos conteúdos ensinados, envolvendo métodos, organização, sequências adequadas, processos avaliativos, dentre outros aspectos.

Nos estudos do campo educacional, percebemos a relevância da temática curricular. Afinal, entender a escola é, dentre outras questões, entender como se estruturou o currículo, a partir de que mecanismos, de que concepções de sociedade e de cultura, de que projeto político. Nessa direção, Saviani (2016) explica que o currículo em uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e

humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e dos jovens.

Assim, o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar são decisões que sempre estiveram ligadas aos interesses sociopolíticos, permeadas por relações de saber e de poder. Dessa maneira, Sacristán (2000) argumenta que o currículo é uma *práxis* mais do que um objeto estático oriundo de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens.

Tendo-se em vista, por um lado, o fato de o currículo ser a expressão de uma época e, por outro lado, as tendências neoliberais das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, cabe traçar algumas considerações teóricas acerca do impacto específico do neoliberalismo sobre o currículo.

Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15),

se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Nesse contexto, o Modelo Escola da Escolha e, conseqüentemente, o Programa Escola do Novo Tempo, no Estado de Rondônia, têm sua matriz curricular formada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela base diversificada. Essa última, por meio de disciplinas como Eletivas⁵², Estudo Orientado, Pós-Médio e Projeto de Vida, requer do docente – a fim de que possa conduzir os processos de ensino e de aprendizagem – um conjunto de conhecimentos acerca dos quais ele não tem uma formação pregressa.

A política curricular adotada pelo Modelo Escola da Escolha dá ênfase ao desejo de formar estudantes para se tornarem protagonistas, responsáveis pelas escolhas do futuro. Assim, tal política segue as leis que embasam o referido modelo, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e assumido

⁵² Disciplinas Eletivas são componentes curriculares da base diversificada ofertados semestralmente, em aulas semanais, e frequentados a partir da escolha de cada estudante.

como referencial para os componentes curriculares do novo Ensino Médio. Trata-se, segundo Unger, Bertoldo e Cardoso (2022, p. 1605), das seguintes leis:

[...] Lei nº 13.415/2017, que altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2017); a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018d); a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018c), que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios por meio da publicação do Documento Orientador (BRASIL, 2018b) e do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a); e o Modelo Pedagógico das Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo.

Acerca das leis vigentes sobre a matriz curricular, nesse território de disputas, observa-se um alinhamento, como já mencionado, ao projeto neoliberal de sociedade. Tal projeto investe na formação dos indivíduos, capturando e produzindo desejos de excelência nos sujeitos escolarizados. De acordo com Laval (2019, p. 29), o novo modelo escolar se baseia na sujeição mais direta da escola à razão econômica que atravessa o currículo, tendo como referências do novo ideal pedagógico “o homem flexível” e o “trabalhador autônomo”.

Contudo, antes de aprofundar-se a discussão sobre o currículo do Modelo Escola da Escolha, cabe destacar as manobras da Reforma do Ensino Médio que contribuíram para que o modelo idealizado pelo ICE pudesse se propagar por várias regiões do Brasil, com um discurso de melhoria na qualidade educacional, mas tendo, como pano de fundo, uma política conformada aos moldes neoliberais.

Silva, Krawczyk e Calçada (2023) apontam que o Novo Ensino Médio, promulgado pela Lei nº 13.415/17, estabelece uma organização curricular com carga horária dividida entre formação comum e itinerários formativos⁵³ diversificados, com vistas a um currículo mais atraente à juventude. Sobre essas transformações que a escola pública vem sofrendo, Laval (2019) pontua que o novo modelo educacional

⁵³ Os itinerários formativos do Novo Ensino Médio são um conjunto de situações e atividades educativas escolhidas pelos próprios estudantes, com o objetivo de aprofundar a aprendizagem em uma ou mais área de conhecimento ou na Formação Técnica Profissional (FTP). A carga horária total mínima é de 1200 horas. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/caderno-de-itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 25 jul. 2024.

que tende a se impor se baseia em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica.

A despeito da alegada maior atratividade do novo currículo, observa-se que a Reforma do Ensino Médio não atende ao interesse dos jovens. Isso porque, conforme Souza (2021), a divisão em itinerários formativos fragmenta e reduz os conteúdos que seriam estudados, impedindo o estudante de ter acesso ao conjunto global de conhecimentos. Ademais, a reforma facilita a participação de instituições privadas na educação pública nacional, em especial no último segmento da educação básica.

Ainda sobre os itinerários formativos, as propagandas veiculam uma mensagem que não condiz com a realidade e segundo a qual o estudante pode escolher o que estudar. Contudo, é o próprio Estado que define quais itinerários são ofertados, de modo que não há como falar em uma liberdade de escolha pelo jovem. Então, de acordo com Silveira, Ramos e Vianna (2018), essa organização do currículo em itinerários pode se tornar uma grande frustração para o aluno que não terá acesso ao itinerário que pretendia escolher.

O ICE foi uma das instituições privadas que aproveitaram esse contexto de reforma para difundirem os seus serviços pelo território nacional. Estabelecendo parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o instituto utilizou-se do discurso em favor do cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024, de que contribuiria com o fornecimento de uma educação de qualidade e de que prepararia o jovem para os desafios da atualidade.

Na seção seguinte e em suas subseções, serão analisados alguns documentos que compõem o *corpus* desta investigação. Trata-se de 08 (oito) Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha (2ª edição de 2016), desenvolvidos pelo ICE e utilizados tanto nas formações quanto no ano letivo como material de apoio para os gestores e os professores. Conforme anteriormente esclarecido, esses cadernos integram a base diversificada, que, juntamente com a BNCC, compõe o currículo do referido modelo. A finalidade das análises é identificar, em tais cadernos, as práticas estruturantes do Modelo Escola da Escolha, com vistas a compreender como ocorrem as articulações dessas práticas com a racionalidade neoliberal e com a produção de uma cultura escolar característica.

5.2 Cadernos de Formação do ICE: um currículo integrado por componentes da BNCC e base diversificada

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Esse tipo de pesquisa corresponde à investigação, à classificação, à seleção e à utilização de informações de diversas naturezas, sejam elas orais, escritas ou visualizadas.

No cerne da discussão aqui apresentada, por meio da análise do material formativo, a ênfase não recai sobre a quantificação ou a descrição dos dados recolhidos, mas sobre as “informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais”, conforme Silva *et al.* (2009, p. 4556), olhar que pode contribuir com as reflexões acerca das implicações da parceria público-privada na educação básica.

De acordo com Grazziotin, Klauss e Pereira (2022, p. 5), na área de Educação, a análise de um documento compõe uma infinidade de possibilidades e de perspectivas. Assim, o termo “documento” é empregado para designar diferentes materialidades que podem, ou não, relacionar-se a uma pesquisa historiográfica. No caso deste estudo, os documentos analisados são documentos oficiais relacionados a processos (alguns já ocorridos e outros em vigência) ligados à Educação em Tempo Integral no Estado de Rondônia.

Em um primeiro momento, apresento, na Figura 11, a seguir, os primeiros Cadernos de Formação do ICE repassados, no ano da implantação, para os gestores, a equipe pedagógica e os docentes das escolas participantes do Programa Escola do Novo Tempo, os quais estavam presentes na formação geral, realizada durante uma semana, em fevereiro de 2017, em Porto Velho.

Figura 11 – Cadernos de Formação do ICE.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Como já esclarecido anteriormente, o Modelo Escola da Escolha opera com um currículo integrado, articulando componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e componentes da Parte de Formação Diversificada. Tal currículo está alinhado à Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (a qual propõe oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica). Por trás desse currículo, está o ICE, que apoia governos nos âmbitos estadual e municipal, na constituição de redes de ensino para a oferta de escolas em tempo integral por meio do Modelo Escola da Escolha.

Trata-se, portanto, de uma rotina exigente aquela que o currículo estruturado do Modelo Escola da Escolha impõe à equipe gestora, aos professores e aos estudantes, que, por meio de vários movimentos diários, buscam organizar o dia, o lanche, o almoço, o descanso do almoço, as aulas, o estudo, a impressão de atividades, as avaliações, o preenchimento de planilhas, o diário de classe, o registro de indisciplina e as leituras. Assim, essa rotina envolve práticas

desenvolvidas no cotidiano⁵⁴ escolar que se articulam e que, conseqüentemente, desenvolvem, na sua forma de constituição, uma certa cultura escolar.

Segundo Falsarella (2018), os termos “cultura escolar” e “cultura da escola” são usualmente considerados como portadores do mesmo significado básico relacionado à cultura interna de cada instituição. Nessa perspectiva, as escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Contudo, cada escola é um terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, em determinados tempo e espaço.

Vinão Frago (2000) define “cultura escolar” como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e de atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e conduzir a classe, interagir tanto com os companheiros quanto com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do docente.

As relações entre escola e cultura são inerentes a todo processo educativo, estando, pois, a educação imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A esse respeito, Dominique (2001, p. 10) faz uma abordagem histórica da cultura escolar, considerando-a como uma mescla de normas e de práticas, como um “conjuntos de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Assim, para compreender a cultura escolar, Dominique (2001) sustenta ser necessário realizar uma análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, tais como a cultura religiosa, a cultura política e a cultura popular.

Dominique (2001) emprega a metáfora da “caixa preta” da escola, o que, segundo o autor, é uma forma de compreender o que ocorre nesse espaço particular, cujas práticas cotidianas tornam-se, muitas vezes, eventos restritos e silenciosos ligados a seu funcionamento interno. Isso porque tais práticas não estão expostas a discussões e não são explicitamente visibilizadas no ambiente escolar.

⁵⁴ Michel de Certeau (2008) defende o cotidiano como uma compreensão do ambiente em que se formalizam as práticas sociais, sendo estas, por sua vez, influenciadas por aspectos exteriores. Tais práticas são formadas e (re)inventadas nas diversas atividades da vida cotidiana.

De certa maneira, tornam-se acordos tácitos de cada membro da comunidade escolar, que individualmente ou no conjunto cumprem os rituais ali produzidos ao longo do tempo. Embora algumas práticas, devido ao seu tempo de existência, sejam mais sedimentadas do que outras, todas consistem em modos de existir no espaço escolar.

No que se refere ao Programa Escola do Novo Tempo, os participantes nele inseridos envolvem-se na construção de alguns costumes e procedimentos próprios a esse programa, construindo gradativamente uma cultura específica. Conforme Vinão Frago (2000), a escola a tem sua cultura institucionalizada, a qual se expressa por meio de ideias, de pautas e de práticas relativamente consolidadas, as quais se tornam hábitos.

Dessa forma, as práticas cotidianas vividas pela equipe gestora e pelos docentes, no Programa Escola do Novo Tempo, são pautadas por uma racionalidade neoliberal, que contribui para a formação de uma certa cultura com traços empresariais, como o foco em princípios de competitividade e de eficiência. Tais traços produzem mudanças que não são percebidas de forma imediata, mas são incorporadas automaticamente, sem reflexão sobre o sistema que se instala. Assim, Escolano Benito (2017) afirma que, nesses movimentos da escola, por meio de ritos⁵⁵ e de rituais, organizam-se os corpos dentro de um mesmo tempo e espaço.

Nesse sentido, um dos professores entrevistados relatou suas impressões sobre os procedimentos executados na rotina escolar:

Estou no programa desde sua implantação e, no início, era desafiador, pois era um aprendizado novo a cada dia, ou seja, não dava tempo de criar uma certa rotina, oscilava muito no começo. A gente tinha muitas coisas para planejar, tais como o dia, as aulas, os diários, o almoço, enfim, uma demanda diferente e bem carregada. E quando acontecia o ciclo da escola, com a presença dos técnicos do ICE e equipe de implantação, era um dia tenso, pois todos ficávamos ansiosos pelo relatório, para ver se estávamos no caminho, ou não. (Professor F, entrevistado em 07/08/2023).

⁵⁵ A educação tem sido um campo de aplicação de ritos, podendo distinguir-se diferentes tipos rituais. Os mais comumente referenciados são os ritos de passagem, em regra associados à transição de um estágio para outro, consagrando mudanças, transformações, metamorfoses. Disponível em : file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/lcoutinho,+1.Artigo_0916_Magalh%C3%A3es.pdf. Acesso em: 01 de fev.2025.

Também comenta o professor F que, sete anos após a implantação do programa, *“mesmo com uma agenda excessiva, vai se criando uma rotina, uma certa cultura própria dessa modalidade de escola em tempo integral, tal como almoçar e planejar na própria escola, mesmo não tendo aula naquele dia”*.

Assim, por meio das práticas cotidianas que, no referido modelo, os docentes desenvolvem diária, semanal ou mensalmente, vai sendo suscitada uma determinada cultura no espaço escolar. De acordo com Escolano Benito (2017), os atores aí envolvidos vão processando e construindo, na própria experiência do cotidiano da escola, os códigos operativos da arte de ensinar, nos quais forjam seus hábitos profissionais, quer dizer, sua cultura empírica. É, pois, no “chão da escola”, no contato com seus pares e com seus estudantes, a partir das demandas e das políticas de ensino, que o professor vai educando e se educando, bem como formando uma certa cultura no âmbito escolar. No caso do Programa Escola do Novo Tempo, com base nas entrevistas, observa-se uma mudança na rotina dos gestores e professores, tais como planejar e almoçar na escola, exercer o papel de tutor nas horas de planejamento ou de almoço, ter um foco nas avaliações externas, preencher planilhas no intuito de analisar a performatividade dos estudantes e realizar um PDCA, dos pontos positivos e negativos dos eventos. Tal mudança é pautada por uma gestão gerencialista, a qual visa a resultados satisfatórios, que agradem aos anseios do ICE e da SEDUC-RO.

Conforme Forquin (1993), a escola tem a capacidade de produzir uma cultura específica, pois é detentora de um poder criativo e desempenha, na sociedade, um papel que forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura, a qual, por sua vez, condiciona, penetra e modifica a sociedade. No Modelo Escola da Escolha, pode-se observar, por meios dos Cadernos de Formação do ICE, uma estratégia que, embasada no gerencialismo e na performatividade, direciona a equipe gestora, os professores e os estudantes para uma educação que atenda aos interesses de grupos empresariais e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

Outro aspecto da instituição escolar é a existência de relações de poder em sua comunidade. Na escola, não é diferente: há regras, mas também o não cumprimento destas. Por meio da narrativa da professora C, é possível perceber um modo como a instituição exerce seu poder, estabelecendo estratégias relacionadas à matriz curricular e ao que é realmente exposto pelo ICE no ciclo de

acompanhamento a cada bimestre. A esse propósito, a professora relatou o seguinte:

Era nítida a preocupação com a base diversificada nos ciclos de acompanhamento. E isso ficava muito evidente, por meio dos relatórios no final do ciclo, que em algumas vezes apontavam que os procedimentos realizados pelos professores não estavam em acordo com a proposta do ICE. Então, era colocado como ponto de atenção, tais como exemplo a disciplina de Projeto de Vida, a qual é vista pelo Instituto como o coração do modelo. (Professora C, entrevistado em 20/07/2023).

Vale destacar, nesse trecho, a consideração do Projeto de Vida (PV) como o coração do programa. De acordo com a professora C, o PV “*tem a finalidade de levar o estudante a refletir sobre si e seu futuro e ganhou centralidade na última reforma educacional, por meio do Novo Ensino Médio (NEM)*”.

Após a leitura dos Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha, identifiquei algumas propostas fundamentais, as quais considerei como constitutivas das bases desse modelo educacional. São elas: definição do Modelo Escola da Escolha, Projeto de Vida, protagonismo, currículo da base diversificada, disciplinas eletivas, estudo orientado, acolhimento, tutoria, salas temáticas, método de avaliação e Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

Segundo os documentos oficiais do Modelo Escola da Escolha, no Caderno 1 (2016, p. 9), há o relato de que o ICE, por meio da parceria entre poder público, sociedade e iniciativa privada, tem o compromisso de desenvolver um modelo educacional voltado para a qualidade da educação.

Sobre esse momento educacional pautado na política neoliberal, o professor D relata suas impressões:

O que se nota é que o governo brasileiro tem empreendido uma educação mínima, fornecendo aos estudantes da escola pública apenas aquilo que necessitam para integrar o mercado de trabalho, ou seja, não se preocupando com uma formação de um cidadão crítico, autônomo e participativo, pois, nesse Programa Escola do Novo Tempo, nós professores e os estudantes temos uma agenda carregada durante a semana, não tendo muito tempo de questionar, pensar, enfim, como numa fábrica, um cumpridor de ordens e metas. (Professor D, entrevistado em 24/07/2023).

Também a professora C manifesta suas observações acerca dessa parceria público-privada:

A parceria público-privada de uma forma voluntária seria bem-vinda, mas essa entre o ICE e a Secretaria do Estado de Educação, visando lucro, tratando a educação como uma mercadoria... fico decepcionada, porque o aluno tá lá na ponta como um vaso a ser preenchido, esperando alguma coisa; ele não tem conhecimento de toda essa jogada que existe de dinheiro de parceria. Que parceria é essa? Não é parceria, eu estou ganhando para aplicar um programa numa escola, então, estou te respondendo de uma forma muito pessoal, eu não vejo com bons olhos uma instituição privada querendo por pitaco na educação pública. (Professora C, entrevistado em 20/07/2023).

Nesses trechos das entrevistas, destaco as expressões “formar para o mercado de trabalho” e “educação como mercadoria”. Tais expressões vão, aos poucos, naturalizando-se no âmbito educacional e condicionando os jovens estudantes para beneficiarem grupos de empresários inseridos no âmbito educacional. De acordo com Laval (2019), na onda neoliberal, a escola é encarada com um propósito profissional, a fim de fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia, sendo essa uma forma de mercantilização da educação.

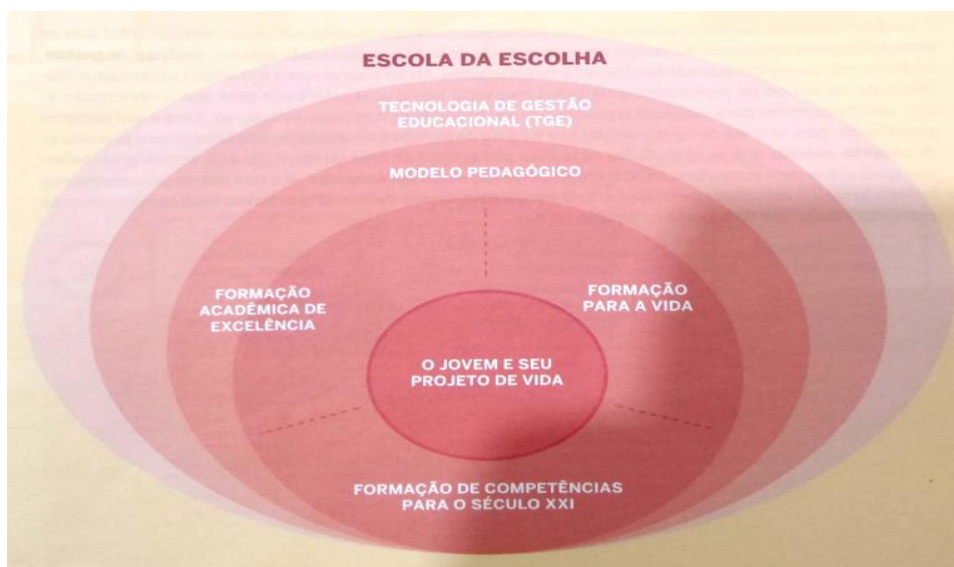
Com efeito, por meio de seus Cadernos, o ICE direciona as ações dos envolvidos para suscitar uma cultura que emprega dispositivos empresariais, tais como a produtividade, a competitividade e o desempenho, subordinando os professores e os estudantes a uma nova cultura escolar. Assim, essa cultura embasada no empreendedorismo exerce sua influência em todos os âmbitos da escola, promovendo a competitividade como um dos pilares da educação atual. Pilar este sustentado na aquisição de técnicas e de comportamentos com vistas à atuação no mercado competitivo.

A partir dessas interpretações, identificadas por meio da empiria e com base nos aportes teóricos que fundamentam esta investigação, é possível inferir que o Estado passou a receber profundas críticas referentes tanto à sua burocratização quanto à suposta má-qualidade dos serviços e dos bens ofertados por ele. Na esteira dessas críticas, começou a ganhar força, no cenário educacional brasileiro, um discurso neoliberal pautado pela qualidade da educação e tendo como representante principal a iniciativa privada. É possível inferir, ainda, que uma sociedade mercadológica é perigosa para a democracia, porque se transforma em uma sociedade competitiva, na qual a desigualdade pode aumentar ainda mais.

Exemplo desse crescente protagonismo da iniciativa privada na educação, o Modelo Escola da Escolha, proposto pelo ICE, é definido por três eixos formativos, os quais direcionam a prática pedagógica e têm, como foco central, o jovem e a

construção do seu Projeto de Vida. Tal modelo foi concebido para responder à formação do jovem no século XXI, a fim de que, ao término da educação básica, ele reúna condições para executar o seu PV. A estrutura do referido modelo está representada na Figura 12, a seguir, presente no Caderno de Formação 2 – Modelo Pedagógico: Princípios educativos.

Figura 12 – Estrutura do Modelo Escola da Escolha.



Fonte: Caderno 2 (p. 5).

Outro elemento importante a ser ressaltado, no Caderno 2, é o “protagonismo” que, no contexto educacional e profissional, tem se destacado nos últimos anos. Esse termo pode ser entendido como designando a habilidade de agir de forma autônoma e proativa, em que o estudante assume o controle de sua própria trajetória.

A esse respeito, o ano de 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Juventude e se constituiu como um marco para a produção de um discurso sobre o protagonismo juvenil presente na maioria das políticas de integração propostas pelos organismos internacionais. De acordo com Santos e Martins (2021, p. 11),

no Brasil, nos anos de 1990, o enunciado protagonismo juvenil foi incorporado, primeiramente, pela Fundação Odebrecht, depois pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC) e, aos poucos, se consolidou como predominante entre organizações do terceiro setor e em documentos governamentais do período.

Por sua vez, Costa e Vieira (2006, p.65) consideram que o protagonismo juvenil “parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla”. Ou seja, ao termo “protagonismo infantil”, subjaz a ideia de que os estudantes adolescentes são capazes de promover transformações significativas, que afetam as condições sociais, ambientais, culturais e políticas de seu entorno.

Desse modo, a participação dos adolescentes que agem e que são parte não do problema, mas da solução, no enfrentamento de situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, é um fator a ser considerado. Conforme o ICE (2016b), tratar o jovem como solução do problema significa extrapolar os modelos adotados, o que suscita uma concepção mais ampla do ser humano e abrange o próprio desenvolvimento de seu potencial.

Ainda a esse propósito, o Caderno 2 aborda o fato de que alguns educadores chamam de “protagonismo” os processos, os movimentos e os dinamismos sociais e educativos nos quais os adolescentes e os jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam. Dessa forma, tal dinâmica educacional, no Modelo Escola da Escolha, possibilita ao educando o exercício de práticas e de vivências de situações de aprendizagem favoráveis às condições essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social.

No entanto, o protagonismo não evolui espontaneamente, como um processo natural. De acordo com o Caderno 2, os estudantes carecem de orientações e de oportunidades durante a vida, sendo necessário ao seu desenvolvimento que a escola promova essas condições. Na visão do ICE, ser um jovem protagonista é ser capaz de se colocar como um sujeito construtor de seu Projeto de Vida e de se ver como ator que contribui para a solução dos desafios tanto individuais quanto coletivos.

Nos estudos realizados por Silva e Cavalcante (2023), há referência aos discursos acerca do protagonismo como estratégias da política neoliberal. Essa posição justifica-se devido à centralidade do discente na obtenção de seus percursos formativos e à constância em que é solicitado a adotar condutas marcadas pelo regime do mundo empresarial, tais como flexibilidade, eficiência e perseverança. Dessa forma, o estudante é levado a acreditar que apenas sob o prisma do planejamento individual é possível concretizar os anseios e os sonhos

para o futuro, sendo ele próprio o responsável pelas suas conquistas ou pelos seus fracassos.

Nessa perspectiva, a existência de alunos flexíveis e eficientes, de acordo com o Modelo Escola da Escolha, é relevante, porque é bem-vista pela sociedade atual e serve para vender a imagem da escola. Segundo Souza (2021), passou o tempo em que a especialização ou a capacitação em determinado ofício eram supervalorizadas, de maneira que aquilo que prevalece, hoje, é a flexibilidade profissional.

Um dos professores entrevistados relatou suas impressões sobre o protagonismo defendido nos cadernos do instituto: *“Observo alguns estudantes que colocam em prática a característica defendida pelos cadernos do ICE de ser um estudante autônomo, solidário e competente, ou seja, ser protagonista”* (Professor J, entrevistado em 08/02/2024).

Acerca da mesma questão, o professor F afirma criticamente:

Em relação ao protagonismo, é algo que já venho, algum tempo, observando, pois, nesse programa defendido pelo ICE, alguns estudantes são escolhidos para serem jovens protagonistas, usam camisetas de outra cor para diferenciar dos demais. Na minha opinião, não acho isso coerente, pois aqueles estudantes que não vestem aquela camiseta vão se sentir excluídos desse processo. Então, acho que todos deveriam ter uma parcela de responsabilidade para executar na escola e assim se sentir um estudante ativo, protagonista e não um mero coadjuvante. (Professor F, entrevistado em 07/08/2023).

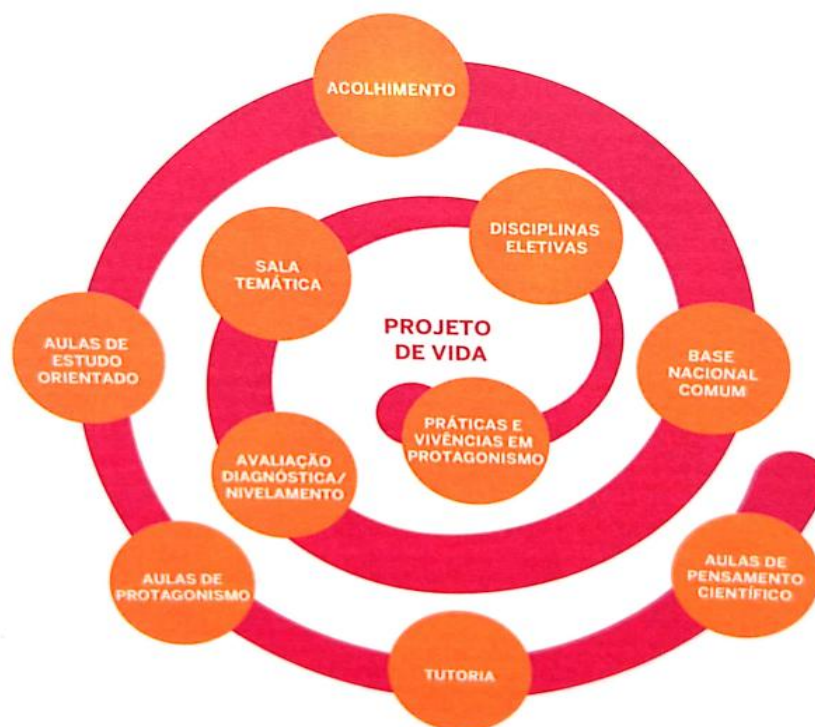
Esses estudantes que usam um uniforme de cor diferente são os ditos jovens protagonistas, os quais passam por uma seleção feita pela gestão escolar e pelos professores. São selecionados um total de vinte estudantes, os quais devem ser comprometidos e responsáveis, reunindo-se mensalmente para discutirem os eventos e a agenda da escola, bem como para darem suporte à gestão, à equipe pedagógica e aos professores.

São esses estudantes que, muitas vezes, atuam nas formações e nos acolhimentos dos novos alunos. Enfim, são estudantes que se destacam, o que pode levar outros a se sentirem inferiores, pois não se veem com o mesmo potencial ou com as mesmas oportunidades. A eleição de alguns jovens como protagonistas consiste, pois, em uma estratégia que, pautada pela política neoliberal, transforma as escolas em pequenas ou em grandes incubadoras empresariais, com vistas à

produção de sujeitos conformados, passivos e obedientes aos mecanismos de controle do neoliberalismo.

No Caderno 3, intitulado “Modelo Pedagógico: Conceitos”, lemos que o currículo do Modelo Escola da Escolha articula componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a Parte de Formação Diversificada desse currículo. Para tanto, foram concebidos componentes como Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além de Práticas Educativas como o Acolhimento⁵⁶ e a Tutoria⁵⁷, conforme consta na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – O Currículo da Escola da Escolha.



Fonte: Caderno 3 (p. 13).

⁵⁶ Acolhimento: É uma prática educativa desenvolvida pelo Modelo Escola da Escolha que objetiva apresentar as bases do projeto escolar para diferentes públicos. É a porta de entrada dessa forma inovadora de conceber a educação e de transformar a escola. Uma ação deliberada e intencionada, destinada a quatro situações distintas: acolhimento dos estudantes, acolhimento diário, acolhimento da equipe escolar e acolhimento dos pais ou responsáveis. (ICE, 2016e, p. 5).

⁵⁷ Tutoria: É um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo. (ICE, 2016e, p. 14).

Acerca do currículo do Modelo Escola da Escolha, Souza (2021) esclarece que tal currículo abrange três pilares na formação educacional: a formação acadêmica de excelência; a formação para a vida; a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. Dessa forma, o ICE busca uma educação com vistas ao equilíbrio entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e, de outro lado, as habilidades práticas e as competências relevantes para o mundo contemporâneo. Para tanto, a matriz curricular de seu modelo não se limita às diretrizes e ao currículo da BNCC, incluindo uma parte diversificada, com o intuito de contribuir para o enriquecimento, o aprofundamento e a diversificação do currículo.

Segundo o Caderno 3, o currículo funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, estabelecendo a relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino, com vistas a integrar indivíduos e sociedade. Ainda de acordo com tal caderno, esse currículo cria novos paradigmas para a educação pública brasileira, sendo concebido a partir de uma pedagogia eficaz, associada à gestão e à geração de resultados verificáveis e sustentáveis.

Nessa direção, Unger, Bertoldo e Cardoso (2022) explicam a base com a qual se pretende sustentar toda a estrutura do currículo desejado no Modelo Escola da Escolha. Entretanto, há que se apontar que, em sua organização, tal matriz curricular incorpora os ideários neoliberais. Esses ideários se refletem em conceitos como “excelência”, “valores”, “ideais”, “competência”, “produtividade” e “soluções”, os quais permeiam o currículo escolar e têm a juventude como alvo de captura e de sujeição.

O Caderno 3 também elucida que o currículo é plenamente sintonizado tanto com as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais quanto com as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e no enriquecimento necessários para apoiar-se o estudante na elaboração de seu Projeto de Vida. Nessa direção, os conceitos de “protagonismo” e de “Projeto de Vida” devem ser discutidos e tratados como essenciais à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e de fazer escolhas baseadas no conhecimento, na reflexão e na consideração tanto de si próprio quanto do coletivo.

De acordo com o Caderno 3 (2016c, p. 8), o currículo do Modelo Escola da Escolha deve ser

contemporâneo, suficientemente amplo e flexível; sequencialmente estruturado, organizado e equilibrado; integrador das experiências, oportunidades e atividades de forma contínua, consistente e coerente para permitir ao educando persegui-las continuamente por meio de uma dinâmica processual e estrategicamente organizada; organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de um adolescente/jovem autônomo, solidário e competente.

Dessa maneira, a matriz curricular do referido modelo pressupõe, como pano de fundo, uma participação ativa dos estudantes em diversas etapas de seu desenvolvimento, promovendo ações para que tais jovens sejam protagonistas, competentes, solidários, responsáveis por suas escolhas e capazes de compreenderem o mundo na sua complexidade. Trata-se, porém, de um discurso que prepara o jovem estudante para se responsabilizar tanto por seus sucessos quanto por seus fracassos, o que deixa o Estado isento de suas obrigações para com a educação e a sociedade.

Conforme Unger, Bertoldo e Cardoso (2022), a ênfase na construção do componente curricular “Projeto de Vida”, considerado ponto central do modelo defendido pelo ICE, torna a educação um campo de governo de condutas. Esse componente curricular impõe aos jovens estudantes o dever de tomar para si a responsabilidade por suas vidas, por seu sucesso ou por seu fracasso individual, bem como o dever de acompanhar as mudanças sociais constantes, de modo a ajustar-se à racionalidade neoliberal.

5.2.1 O currículo da base diversificada dos Cadernos de Formação do ICE

No Caderno 4 do ICE, é apresentado o tema referente à construção do Projeto de Vida, conforme retrata a Figura 14, a seguir. Esse componente curricular chegou às escolas brasileiras em meados de 2011, por meio do Programa de Educação em Tempo Integral, e, a partir das ações propostas para a sua execução, os estudantes são levados a refletirem sobre seus sonhos, suas ambições e aquilo que almejam para as suas vidas. De acordo com o Caderno 4, o Projeto de Vida é uma disciplina da base diversificada, considerada o coração da Escola da Escolha, pois é nela que o currículo e a prática pedagógica convergem para que o jovem possa elaborar um projeto de vida ao final da educação básica.

Figura 14 – A centralidade do Projeto de Vida no Modelo Escola da Escolha.



Fonte: Caderno 4 (p. 11).

Ainda conforme o Caderno 4, a construção do Projeto de Vida está interligada ao processo de transformação da sociedade, logo à concepção de formação humana, sendo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pontos estratégicos nessa construção. Dessa maneira, o papel da equipe escolar é proporcionar os caminhos necessários para que o jovem estudante possa sistematizar e organizar seu Projeto de Vida.

Acerca desse componente curricular, assim se manifesta o professor D:

Observo esse componente curricular Projeto de Vida como uma forma de condicionar o estudante por meio de uma política neoliberal e tendo como pano de fundo prepará-lo para o mercado de trabalho, para ser um cidadão eficiente e flexível. Outro ponto relevante, na minha opinião, é que essa disciplina também serve para mascarar as desigualdades existentes nas escolas públicas. (Professor D, entrevistado em 24/07/2023).

Assim, constato que o componente curricular Projeto de Vida, presente no Caderno de Formação 4, é apresentado de maneira superficial, além de enfatizar uma defesa dos discursos mercadológicos para a escola, tais como o discurso da meritocracia e o discurso do empreendedorismo. Nessa direção, trata-se de uma forma de isentar o Estado de sua responsabilidade pelo insucesso do estudante e de tornar este o único responsável pelo seu próprio fracasso. Tal responsabilidade é

associada aos esforços individuais, que impõem uma concepção de sujeito individualista e que suscitam um novo modo de ver o mundo, sob as lentes da racionalidade neoliberal.

Outra proposta inserida no Caderno 4 refere-se às Disciplinas Eletivas, componentes curriculares da base diversificada. Trata-se de uma *estratégia* (na linha de pensamento de Certeau, 2014) pautada na grade curricular e que visa a ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes mediante temas de seu interesse. Essas disciplinas podem ser consideradas como formas de cumprir o disposto pela LDB nº 9.394/96, cujo Artigo 26 determina que os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento e a diversificação dos conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Esses componentes curriculares no Modelo Escola da Escolha ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

Esses componentes curriculares são ofertados semestralmente, em aulas semanais, e devem ser frequentados a partir da livre escolha dos estudantes, que tem a possibilidade de aprofundar e enriquecer as experiências escolares e de expandir os estudos relativos às áreas de conhecimento contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto aos docentes, estes desenvolvem as propostas por meio de ações como um *Feirão* ou um *Cardápio das Disciplinas Eletivas*, tal como ocorre na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Alejandro Yague Mayor. Nessa instituição, devido à ausência de um auditório, o evento de apresentação dos temas das Disciplinas Eletivas acontece na quadra poliesportiva, evento após o qual é repassado o link específico de cada disciplina, ficando a caráter do estudante realizar sua escolha. A Figura 15, a seguir, registra um desses eventos.

Figura 15 – Evento de apresentação das Disciplinas Eletivas.



Fonte: Arquivo da Escola Alejandro Yague Mayor (2024).

As temáticas apresentadas são interdisciplinares e o planejamento é feito com base na escuta dos educandos, a partir de um cardápio de assuntos, que direcionam a atividade para o aprimoramento da autonomia e do protagonismo juvenil. Segundo o Caderno 4 (ICE, 2016d, p. 23),

as disciplinas Eletivas são escolhidas pelos estudantes, a partir do interesse demonstrado na apresentação dos temas pelos professores. Na Escola da Escolha, os componentes curriculares são fundamentais para o processo de formação e de construção do Projeto de Vida e as Eletivas são uma oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos.

Assim, com base nos sonhos indicados pelos estudantes ao longo das dinâmicas de acolhimento, cada professor, lotado com essa disciplina na carga horária, propõe uma Disciplina Eletiva que, além de articular habilidades do currículo, aprofunde elementos relacionados aos Projetos de Vida dos alunos. Isso porque, conforme o Caderno 4, oferecer Disciplinas Eletivas ligadas apenas aos seus declarados interesses é limitar a possibilidade de eles ampliarem e diversificarem suas experiências e referências, o que restringe o seu repertório e o seu horizonte de escolhas.

A propósito de tais componentes curriculares, a professora I comenta:

As Disciplinas Eletivas, na minha opinião, é uma boa oportunidade para os docentes apresentarem algo diferente da BNCC. Assim, vejo como um desafio trabalhar com temas que não estamos habituados normalmente. Em relação ao que aborda os cadernos do ICE de contemplar os sonhos dos estudantes por meio das Eletivas, nem sempre isso acontece; o que pode ocorrer talvez seja uma aproximação da temática almejada pelo aluno. (Professora I, entrevistada em 08/02/2024).

Nesse comentário da professora I, percebo uma certa astúcia da docente na escolha do tema para sua Disciplina Eletiva. Ao dizer que “nem sempre acontece” na prática o que o ICE prevê, embora não deixe claro as razões disso, ela parece indicar que escolhe, à luz de sua realidade e de suas possibilidades, conteúdos de que tenha um certo domínio.

Outro elemento específico desses componentes curriculares é o fato de que, no término do semestre, ocorre o momento da culminância. Trata-se de um dia destinado ao encerramento das Disciplinas Eletivas, no qual professores e estudantes expõem, para os demais membros da comunidade escolar, o que foi produzido durante o semestre, com o intuito de compartilharem conhecimentos, experiências e aprendizagens.

Assim, percebo que as Disciplinas Eletivas possibilitam aos estudantes escolherem as temáticas com as quais demonstram ter uma certa afinidade. Porém, se, nos primeiros encontros, vejo um entusiasmo, com o passar das aulas semanais, esse sentimento vai diminuindo. Afinal, nem todas as etapas contemplam o que orienta o Caderno do ICE, sobre tais componentes serem algo prático, prazeroso, fruto da escolha do estudante. Para que assim fossem, o professor necessitaria de vários fatores, relacionados à estrutura da escola, ao transporte para efetuar uma possível visita e à disponibilidade de alguns palestrantes para participarem da disciplina.

Ainda no Caderno 4, há o componente curricular chamado de Estudo Orientado, o qual pode ser visto como uma *estratégia* de poder e organizacional (ainda na linha do pensamento de Certeau, 2014). A partir dessa estratégia, o ICE determina que o objetivo da referida disciplina é a aprendizagem, por parte do estudante, de métodos, de técnicas e de procedimentos para organizar, planejar e executar seus processos de estudo, visando a autonomia, entusiasmo, autogestão,

foco, planejamento, autodidatismo, responsabilidade, cooperação, socialização, esforço e solidariedade.

Os documentos do ICE (2016d) mencionam a possibilidade de as aulas de Estudo Orientado ocorrerem fora da sala de aula, em diferentes espaços da escola (biblioteca, laboratórios, pátios etc.), desde que sejam asseguradas as condições para a sua realização.

Sobre a disciplina Estudo Orientado, o professor A observa:

O Estudo Orientado, de acordo com o ICE, deveria ser um momento para que o estudante pudesse aprofundar os seus estudos. Mas, infelizmente, os estudantes acabam aproveitando esse momento para colocarem em dia suas atividades propostas durante a semana. Enfim, mesmo que o professor traga alguma técnica nova, novas maneiras de estudo, chega um momento que o estudante quer pôr suas tarefas em dia. (Professor A, entrevistado em 09/06/2023).

A partir dessa observação do professor A, percebo que um certo número de estudantes não tem uma rotina de aprofundamento nos seus estudos. Afinal, “o estudante, durante a aula da disciplina de Estudo Orientado, na maioria das vezes, fica focado e preocupado em vencer as demandas da semana, mesmo que seja de maneira superficial”.

Nessa direção, os estudantes não conseguem se organizar e elaborar um plano de estudo, seja ele semanal, quinzenal ou mensal, para aprofundarem os diferentes conteúdos abordados em sala de aula. Dessa maneira, por meio de uma certa tática, o educador vai aos poucos cedendo aos anseios dos jovens, que aproveitam esse momento para colocarem as tarefas propostas em dia.

Assim, a disciplina Estudo Orientado, concebida pelos Cadernos de Formação do ICE para tornar o estudante autodidata, algo defendido pelo instituto por meio de seus Cadernos de Formação, em minha opinião, busca torná-lo um “empresário de si mesmo”, capaz de exercer ações para potencializar seu capital humano a partir de um protagonismo e de uma responsabilização pela escolha de seu percurso formativo.

No Caderno 5, consta a proposta do acolhimento, o qual é realizado pelos egressos de outras escolas. Em um primeiro momento, estes relatam suas experiências relacionadas aos primeiros contatos com o Modelo Escola da Escolha. Em um segundo momento, tais estudantes acrescentam que, a partir do segundo

ano, tornam-se protagonistas na própria escola e realizam o acolhimento dos novatos. Destacam que essa atividade que lhes é atribuída permite que conheçam as bases do referido modelo escolar, bem como para que reflitam acerca de seus sonhos e de sua perspectiva de futuro. Além disso, ao apresentarem as metas pessoais aos demais colegas, contribuem com a realização do planejamento escolar.

O acolhimento dos estudantes está pautado na pedagogia da presença⁵⁸, sendo o primeiro contato com eles. Nessa dinâmica, também podem ocorrer recados da gestão escolar ou dos educadores. Conforme consta no Caderno 5, trata-se de uma iniciativa para a reflexão coletiva sobre algum episódio que necessite da consideração por parte de todos.

Essa prática pode ser observada na Figura 16, a seguir, na qual há três registros de acolhimento diário: respectivamente, na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, em Rolim de Moura; na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Alejandro Yague Mayor, em Ji-Paraná; e na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Alta Floresta do Oeste.

Figura 16 – Acolhimento no Programa Escola do Novo Tempo.



Fonte: Arquivo das Escolas inserida na pesquisa (2017).

Acerca da prática do acolhimento diário no Programa Escola do Novo Tempo, relata uma professora entrevistada:

⁵⁸ “Pedagogia da Presença: É um exercício de movimento incessante de aproximação e distanciamento. Consiste na escuta atenta e cuidadosa, na elaboração ampla de tudo o que acontece, a cada momento, num movimento de descoberta. O exercício da Pedagogia da Presença, é tarefa de todas as pessoas envolvidas em uma instituição dedicada à educação tais como pessoal técnico, pedagogos, professores, psicólogos, assistentes sociais, bibliotecários, pessoal administrativos e gestores” (ICE, 2016b, p. 41-43).

O acolhimento diário composto pela gestão, professores e os jovens protagonistas, procura receber os demais estudantes e aplaudi-los durante a entrada na escola. Essa prática, considero muito importante dar as boas-vindas e ter esse tempo para acolher nossos alunos. Isso torna-o parte do processo, deixa a mensagem que alguém se preocupa com ele. Enfim, acho muito válido essa pedagogia da presença no Programa Escola do Novo Tempo. (Professora G, entrevistado em 08/02/2024).

A esse respeito, o Caderno 5 do ICE aponta que o acolhimento funciona como uma estratégia que, a partir de uma prática diária na agenda da escola, estabelece o compromisso com a Educação Integral dos estudantes e os envolve no intuito de promover o seu desenvolvimento socioemocional.

Contudo, de acordo com o relato do professor A, esse acolhimento não acontece tal como preconiza o Caderno 5. Isso porque, por meio de uma tática, os indivíduos envolvidos nesse processo deixam de realizar alguns movimentos recomendados pelo ICE. Assim relata o professor:

Eu observo que o acolhimento diário, formado pela equipe gestora, professores e estudantes líderes, não acontece todos os dias, inclusive na minha opinião, seria algo cansativo, pois precisa de todo um ajuste de horário, escala e de uma certa disponibilidade. Assim, essa prática ocorre na escola Alejandro com mais efetividade em dias de reuniões de pais, datas festivas, culminância das Eletivas, Feira de Ciências, ou em algumas semanas específicas, tais como início ou término do ano letivo. (Professor A, entrevistado em 09/06/2024).

De minha parte, tenho uma visão diferente do acolhimento no Programa Escola do Novo Tempo, pois percebo que o ICE, por meio de seus Cadernos de Formação, defende tal prática para adequar o estudante, o professor e a equipe gestora a difundirem a política do instituto, a fim de que este conquiste mais estados adeptos de sua política com traços empresarial, priorizando a aquisição de competências para atender às demandas do mercado, em detrimento de uma formação ampla do cidadão.

No Caderno 5, consta também a Tutoria, a qual é considerada um método que realiza a interação pedagógica entre o educador (tutor) e os estudantes. Cabe ao tutor acompanhar e se comunicar com os estudantes de forma sistemática, com vistas a planejar e a avaliar a eficiência de suas orientações, em relação ao desenvolvimento do estudante, de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo. Assim, no Modelo Escola da Escolha, o trabalho da

tutoria proporciona ao educando ser acolhido, amparado, supervisionado e orientado por um educador, com o qual forma um par indissociável da pedagogia da presença.

Para o processo da tutoria, não há um momento específico na distribuição do tempo no quadro curricular: basta que haja um momento de disponibilidade do tutor e alguma necessidade do tutorando. Assim, de acordo com Ribeiro *et al.* (2010), o professor tutor deve propiciar um acompanhamento mais presente e participativo no Projeto de Vida do seu tutorado, auxiliando-o a se conhecer, a observar o mundo que o cerca, a perceber as estratégias e as oportunidades para assumir o protagonismo de sua vida.

Queiroz e Oliveira (2021) consideram a tutoria, nas Escolas em Tempo Integral, como um exemplo de micropolítica desenvolvido em colaboração com ICE, pois suscita uma performatividade nas escolas, coagindo os professores a se dedicarem para além da sua profissão.

Nesse modelo, cada educador recebe uma parcela de estudantes que deverá acompanhar durante o ano letivo. Essa prática pedagógica pode ser vista na Escola Estadual em Tempo Integral Alejandro Yague Mayor, no Município de Ji-Paraná (RO), a qual faz parte do Programa Escola do Novo Tempo, conforme a Figura 17, a seguir.

Figura 17 – Tutor de alguns estudantes no ano de 2017.



Fonte: Arquivo da Escola Alejandro Yague Mayor (2017).

De acordo com Moraes, Monteiro e Henrique (2020), no sistema de ensino adotado, o professor utiliza seu tempo de planejamento, às vezes até mesmo o horário do almoço, para tutorar os estudantes da escola. Escuta os problemas que

acontecem no interior ou fora do ambiente escolar, para poder auxiliar o estudante. Dessa maneira, o docente torna-se um conselheiro ou, até mesmo, uma espécie de psicólogo nesse processo, no intuito de contribuir para a formação humana dos estudantes, fator basilar no modelo do ICE.

A propósito da Tutoria⁵⁹, assim se pronuncia um dos professores entrevistados:

A Tutoria, no Programa Escola do Novo tempo, não tem um horário específico, exato, em algumas vezes, o professor utiliza seu tempo de planejamento, de almoço, ou seja, depende da procura do estudante. Nessa prática de Tutoria, o docente tem que estar preparado para ouvir os problemas que possam ocorrer no interior ou fora da escola e, assim, poder auxiliar o estudante. Enfim, o professor é visto pelo Programa como uma pessoa apta a contribuir para a formação de um estudante protagonista, mas seguindo a cartilha do ICE. (Professor B, entrevistado em 12/06/2023).

Nessa direção, no Modelo Escola da Escolha, constato que todos os membros da equipe escolar exercem funções extras, em comparação a outros modelos pedagógicos, pois o acompanhamento emocional do estudante deve ser feito por toda a escola. Desse modo, o professor, que precisa dar conta de uma agenda semanal excessiva, ainda assume um papel que deveria ser de responsabilidade da família no processo educativo.

Outra proposta analisada encontra-se no Caderno 6 e refere-se às Salas Temáticas. De acordo com os preceitos apresentados pelo ICE, trata-se de ambientes nos quais se realizam as aulas previstas no currículo escolar, sendo um dos locais onde se processa o ensino e a aprendizagem, quer pelas trocas de experiências, quer pelos recursos disponíveis em seu ambiente. Nesse modelo escolar, é o estudante quem muda de sala conforme a aula

A Figura 18, a seguir, apresenta uma dessas salas temáticas, na Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubistchek de Oliveira, no Município de Alta

⁵⁹ A tutoria de acordo com Casanova (2012) constitui uma organização das ajudas dadas a um indivíduo em formação. Esta instituição, desenvolvida nos estabelecimentos secundários da Grã-Bretanha, do Quebec e da Alemanha, suscitou, na França, algumas reticências. Assim, diante dessa demanda destinada ao professor, nesse Programa Escola do Novo Tempo, é algo que na minha opinião, não está no contexto de formação que o educador obteve na graduação ou em alguma formação continuada. Enfim, o professor deve preocupar-se com propostas que contribua com o processo de ensino-aprendizagem, acredito que essa função poderia seja contemplada por uma orientadora educacional, que não existe nesse modelo de educação.

Floresta do Oeste (RO), a qual também está inserida no Programa Escola do Novo Tempo.

Figura 18 – Sala temática de Geografia.



Fonte: Arquivo da Escola JK (2017).

As Salas Temáticas dizem respeito à organização temática da sala de aula conforme a disciplina nela ministrada, sendo cada sala preparada com imagens e com equipamentos vinculados aos temas de estudo, a fim de estimular-se a aprendizagem. No Programa Escola do Novo Tempo, a organização das Salas Temáticas é de responsabilidade do professor, que pode chamar o estudante para participar dessa organização, como uma forma de possibilitar a integração, a corresponsabilização e pertencimento ao espaço.

A respeito dessas salas, observa o professor H:

No início do Programa Escola do Novo Tempo, eu não tinha muita experiência dessas Salas Temáticas, pois, na escola regular, é o professor que muda de sala. Mas, quando fui planejar e decorar a sala com as características do componente curricular que trabalho, nesse caso Geografia, achei bastante interessante. Então, envolvi os estudantes para me ajudar, pois aluno passa a ser autor daquele espaço também. Enfim, eu penso que o professor precisa organizar seu planejamento pensando nas diferentes possibilidades de aprendizagem que a Sala Temática pode oferecer, mesmo sabendo das inúmeras dificuldades que a escola pública nos oferece. (Professor H, entrevistado em 08/02/2024).

Observo que a Sala Temática não é apenas um espaço físico: é um ambiente que dispõe de recursos didático-pedagógicos que atendem a um fim educacional

específico. A ideia é fazer o estudante interagir com uma maior diversidade de recursos e de materiais pedagógicos próprios a cada componente curricular, a fim de ter mais condições de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e a aplicabilidade destes em sua vida cotidiana.

Outra proposta analisada encontra-se no Caderno 7 e refere-se ao processo da avaliação das práticas educativas. A esse propósito, o ICE argumenta que tais práticas devem ter um alinhamento entre as ações de cada educador e as ações dos estudantes.

Nesse contexto, o ICE defende, de maneira contundente, o processo de preparação e de participação do estudante no que tange às avaliações internas e, principalmente, às avaliações externas, sendo uma das estratégias de *marketing* para convencer outros estados a implementar o modelo educacional do instituto. Silva (2022) esclarece que as cobranças na escola são pautadas pelo alcance dos resultados nos testes de larga escala, sobressaindo a necessidade de que os estudantes melhorem suas performances nas provas sob a responsabilização dos docentes.

Outra proposta analisada concerne à Tecnologia de Gestão Educacional (TGE⁶⁰), presente no Caderno 8. De acordo com Souza (2021), o Modelo Escola da Escolha se alicerça na TGE para que suas intenções sejam colocadas em prática, tendo a figura do gestor como o líder desse processo. No entanto, a participação e o compromisso efetivos de todos é imprescindível para se alcançar os objetivos, assim como a utilização de um conjunto de ferramentas gerenciais.

No Caderno 8 – específico sobre gestão educacional –, lemos o seguinte:

a TGE foi inicialmente desenvolvida em 2004, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Sua implantação foi tratada como um experimento para permitir as adequações e modulações necessárias e assim atender as características do novo projeto escolar que ali se desenvolvia. A referência para concepção da TGE encontra a sua inspiração na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da Organização Odebrecht. A abordagem humanista dessa mensagem foi fator decisivo para a sua concepção por tratar-se de uma filosofia de vida fundamentada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional. (ICE, 2016h, p. 8).

⁶⁰ TGE – Tecnologia de Gestão Educacional, é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a “intenção pedagógica” em efetiva e concreta “ação” refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade. (ICE, 2016h, p. 5).

A esse propósito, Parente (2018) explica que a forma de gestão das escolas públicas vem se modificando, pois, a inserção dos preceitos gerencialistas e de performatividade, na gestão pública brasileira, tem se efetivado por meio de políticas públicas centradas no racionalismo e na produtividade, bem como alicerçadas nos princípios de mercado e nas relações público-privadas.

Nesse sentido, Souza (2021) pontua que a gestão do Modelo Escola da Escolha permite observar a incidência de práticas empresariais no ambiente escolar, na medida em que tal gestão apresenta a TGE, pautada em um sistema gerencial e de performatividade (um importante instrumento do neoliberalismo) e conformada aos moldes de uma instituição privada.

Sobre o gerencialismo, Ball (2005) explica que este desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas, de maneira a provocar sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Já sobre a performatividade, Ball (2005) afirma que esta é consequência de uma reforma educacional global que, focada na eficiência e no desempenho, exterioriza o conhecimento e o transforma em mercadoria.

Os temas do gerencialismo e da performatividade na educação podem ser evidenciados no Programa Escola do Novo Tempo, no Estado de Rondônia, como relata um professor participante da pesquisa:

No Programa Escola do Novo Tempo, observo que a gestão escolar segue alguns movimentos de empresa, com alguns vocabulários diferentes do meio escolar, tais como: realizar um PDCA, após um evento, cumprir metas nas matrículas, não ter um vice diretor, mas uma CAF (Coordenador Administrativo Financeiro), meritocracia para os estudantes protagonistas, cobrança excessiva nas avaliações externas, no intuito de obter uma nota expressiva no IDEB, ou seja, seguindo os moldes de uma instituição privada, preocupado em estar bem no ranking, pois nitidamente visa à obtenção de resultados satisfatórios, num discurso de melhoria no desempenho e na qualidade, que é a performatividade, um termo presente na política neoliberal. (Professor E, entrevistado em 25/07/2023).

A partir dessa narrativa do professor E, destaco as expressões “PDCA” e “CAF”. Em relação ao termo “PDCA”, este é aplicado aos setores administrativos e pedagógicos da escola, que têm a finalidade de planejarem, executarem, avaliarem e ajustarem os movimentos executados na instituição: por exemplo, após algum evento que nela ocorre, como a Feira de Conhecimentos, é realizado um PDCA, para analisar-se tanto quais foram os erros e os acertos quanto o que pode ser

melhorado. Já o termo “CAF” designa um integrante que faz parte da gestão escolar, porém fica responsável pelo setor financeiro da escola, quase não atuando nas questões pedagógicas desta.

Da entrevista do Professor E, vale igualmente ressaltar o termo “performatividade”, o qual está relacionado, no programa em questão, à busca por uma performance ideal do estudante para atingir-se melhoria na qualidade da educação. Segundo Ball (2003), tal performatividade é definida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos e comparações, revelando-se como um meio de controle, de desgaste e de mudança.

Em seus estudos, Júnior (2020) explica que o gerencialismo no Brasil iniciou, de fato, nos anos 1990 e, aos poucos, foi sendo implementado nas escolas, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a denominação “Administração Pública Gerencial”, proposta por Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com o autor, o gerencialismo e a performatividade influenciam a gestão e tem sido, na percepção dos gestores, limitado pelo foco excessivo na eficiência e na mensurabilidade.

Assim, o Modelo Escola da Escolha procura oferecer uma educação pública básica em parceria com a iniciativa privada, com intuito de atingir resultados satisfatórios que contemplem os anseios do ICE e da SEDUC-RO, cuja meta é atingir uma qualidade educacional a partir da eficácia do modelo pedagógico e do compromisso com os resultados do modelo de gestão. Segundo o Caderno 8, o princípio da TGE visa à intenção de que a escola mantenha o ciclo de produção de riqueza material e moral, devolvendo à sociedade os investimentos desta para uma educação de qualidade na forma de resultados medidos pelo desempenho dos estudantes, dos educadores e dos gestores.

Outro elemento relevante, nesse modelo, consiste na Educação pelo Trabalho. Ainda conforme o Caderno 8, a TGE pauta-se em uma visão pedagógica segundo a qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Trata-se, pois, de uma educação voltada para o trabalho, na qual o educando aprende para trabalhar, trabalha para aprender e, em consequência, tem uma autoeducação. Ou seja, trata-se de uma forma de o Estado isentar-se de todo e qualquer “fracasso” que o aluno venha a enfrentar.

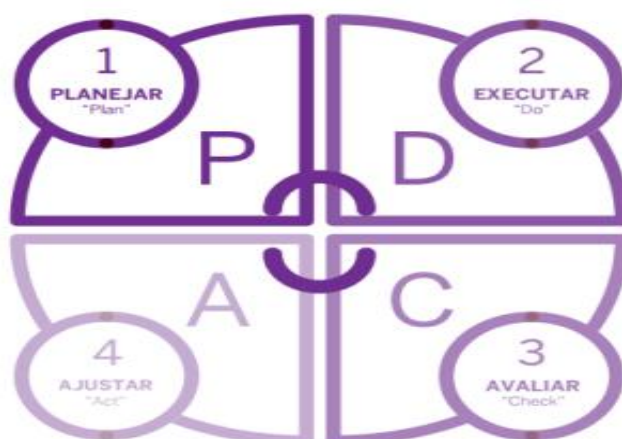
A respeito da mercantilização da educação, Laval (2019) pontua que a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia, o que passa por uma intervenção mais direta na pedagogia, nos conteúdos e nas estruturas curriculares, evidenciando uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional.

Nesse contexto, é significativo o relato de um professor participante da pesquisa, o qual aponta traços relevantes dessa parceria pública-privada na educação, ao afirmar que

Após sete anos vivendo essa rotina como professor e ex-coordenador de área, nesse Programa Escola do Novo Tempo, consigo enxergar alguns indícios de preparar o estudante para o mercado de trabalho, para ser um colaborador flexível e eficiente, tal como o ICE retrata em seus cadernos de formação, ou seja, ser um estudante “protagonista, competente e solidário”. Afinal, um estudante que entra às 7 horas e 30 minutos e sai às 17 horas, só recebendo informações, não tem o tempo de pensar, de ser um estudante crítico, caminhando para ser um seguidor de ordens ou talvez um supervisor de fábrica. (Professor B, entrevistado em 12/06/2023).

Também de acordo com o Caderno 8, um elemento considerado importante na TGE é a descentralização: o ICE considera que equipe escolar e os professores são responsáveis pelo sucesso da escola. Assim, nesse modelo de gestão, é aplicado, aos processos administrativos e pedagógicos da escola, um instrumento de melhoramento contínuo, chamado de Ciclo PDCA. Essa sigla é a junção das iniciais das palavras em inglês Plan, Do, Check e Act que traduzidas para o português significam Planejar, Fazer, Verificar e Agir. Esse instrumento de avaliação interna do modelo é ilustrado pela Figura 19, a seguir.

Figura 19 – Ciclo PDCA – Ciclo de melhoria contínua Novo Tempo.



Fonte: Caderno 8 (p. 16).

O momento 1 é a fase de planejamento, em que são estabelecidos os objetivos, as estratégias e as metas propostas. No momento 2, coloca-se em execução o plano, organizando-se um registro de dados para análises futuras. No momento 3, faz-se a medição e a análise, comparando-se os resultados do processo com as metas pactuadas, no intuito de verificar-se as diferenças. No momento 4, realizam-se ações corretivas, com vistas à intervenção com mudanças que melhorem as ações para o alcance dos objetivos.

Contudo, percebo que essa sigla, em certa medida, isenta do Estado de sua responsabilidade para com a educação: planejar, fazer, avaliar e ajustar. O investir não faz parte do “ciclo”, seja em questões estruturais ou de formação dos profissionais que estão no processo.

Outro aspecto que se destaca, nesse ciclo de melhoria contínua, é que, no processo da mercantilização da educação a ele subjacente (no qual a educação é tratada como mercadoria e não como um direito, ou, então, como um setor a ser explorado economicamente a partir de uma série de serviços), os estudantes são vistos como clientes e, ao mesmo tempo, como peças que devem sair das “fábricas” sem defeitos para produzirem muito e não precisarem de manutenção. Caso isso não aconteça, a “peça” será substituída, porque não terá tido a “capacidade” de adaptar-se à forma para a qual foi forjada – e, ainda, o Estado consegue isentar-se de qualquer responsabilidade.

Assim, é preciso garantir que a relação entre estudantes e educação não seja conduzida apenas para o mercado de trabalho. Para tanto, o debate sobre a mercantilização da educação deve envolver pesquisadores, educadores, gestores e a sociedade em geral, para encontrarmos soluções que preservem o caráter público e democrático da educação, cuja complexidade é infinitamente maior e envolve pessoas, sujeitos de direitos, que devem se desenvolver plenamente.

Ainda nesse contexto, o Caderno 8 sublinha que o ciclo do PDCA se constitui em uma poderosa ferramenta para o acompanhamento e a detecção dos ajustes necessários ao final de uma aula, de uma eletiva, de um projeto pedagógico ou, até mesmo, de um período letivo. Essa prática pode ser aplicada em processos tanto administrativos quanto pedagógicos, não importando a área, pois o conceito de “melhoria contínua” pode e deve permear toda escola.

Alguns termos mencionados no Caderno 8, tais como “ferramenta”, “detecção”, “ajustes” e “melhoria contínua”, são termos usados na linguagem de

fábricas, que visa a ser eficaz para obter melhor rendimento no mercado de trabalho, o qual cada vez mais prega a competitividade.

Nessa perspectiva, observo que uma política educacional estritamente voltada para o mercado empresarial, que vê na educação uma forte aliada para formar mão de obra qualificada, atendendo ao chamado das políticas neoliberais, suscita indivíduos alienados, flexíveis, eficientes, dóceis, ou seja, colaboradores cumpridores de metas. Afastando-se desse rumo, a educação, deveria proporcionar ao estudante conhecimento crítico, que ultrapassasse o horizonte do capital, para que esse jovem pudesse lutar pelos seus direitos, pelos seus ideais e por uma sociedade igualitária.

Com base na análise dos 08 (oito) cadernos formativos do ICE, inseridos no Modelo Escola da Escolha, em consonância com os trabalhos de Carvalho e Rodrigues (2019), Souza (2021), Moraes, Monteiro e Henrique (2020) e Silva (2022), é possível perceber a busca em alinhar a formação humana e a proposta pedagógica da escola às necessidades requeridas pelo mercado, como um perfil flexível de trabalhador, que atenda aos interesses das políticas neoliberais. Tal alinhamento requer que os futuros profissionais recebam um repertório de conhecimentos e de conteúdos, mas que também consigam trabalhar de forma criativa, protagonista e flexível, conforme aborda o Caderno 1.

Outro elemento neoliberal divulgado nos cadernos é a gestão pautada no gerencialismo. Por meio de ferramentas comuns à gestão de empresas, aplica-se a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) como uma das propostas inerentes ao Modelo Escola da Escolha. Essa conduta pode ser observada no Caderno 8, o qual sustenta, com base na TGE, que a gestão escolar deve utilizar-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, o que possibilita a harmonização de processos administrativos e pedagógicos.

Nesse contexto, surge a temática da performatividade, a qual consiste em um dispositivo da gestão neoliberal que preza a eficácia e a eficiência exigidas no Modelo Escola da Escolha, o que conduz à necessidade de novas funções serem assumidas pela equipe gestora, pelos professores e pelos estudantes. Tal ideia pode ser constatada no Caderno 2, que menciona a autorrealização do ser humano, defendendo que este pode desenvolver suas potencialidades e usufruir ao máximo daquilo que é capaz de produzir. Outro aspecto é a ênfase nos resultados, principalmente das avaliações externas, vistos como índices para mensurar-se a

qualidade da educação, o que é defendido e explorado com veemência pelo ICE. Assim, de acordo com Ball (2005), sujeitos individuais ou organizações são equiparados a medidas de produtividade, com a finalidade de atingir-se resultados satisfatórios. Enfim, nos cadernos do Modelo Escola da Escolha, observo a performatividade como um dos fundamentos de tal modelo.

No que concerne à formação humana, o Modelo Escola da Escolha adota estratégias por meio dos componentes da base diversificada, com a intenção de promover a formação de um indivíduo para que obtenha competências necessárias ao atendimento dos interesses econômicos. Porém, percebo que a visão de formação humana proposta pelo ICE é superficial e reducionista, pois deposita toda a confiança na elaboração do Projeto de Vida, sendo esse componente curricular a solução central para atribuir sentido à vida do estudante e para levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências. Em suma, o referido modelo vem servindo como um espaço para a preparação ao mundo do trabalho, em um processo no qual, muitas vezes, visando-se a um indivíduo eficiente e flexível, esquece-se da formação humana.

Gadelha (2017) salienta que o currículo do Modelo Escola da Escolha, com seu foco no protagonismo do estudante, é visto como um grande dispositivo de adestramento, munindo o sistema de produção capitalista das forças vitais necessárias ao seu bom funcionamento e garantindo a docilidade política dos indivíduos, de modo a facilitar a regulação das condutas pelo governo.

Na próxima seção, abordarei as recomendações do ICE para que o Programa Escola do Novo Tempo trabalhe na formação dos estudantes com vistas à sua preparação para as avaliações tanto internas quanto externas aplicadas na educação básica.

5.2.2 O sistema de avaliações internas e externas na educação brasileira

A avaliação é um instrumento fundamental para as práticas pedagógicas, pois permite ao professor acompanhar o desempenho dos alunos e o desenvolvimento do trabalho escolar. No Programa Escola do Novo Tempo, não é diferente, havendo, no decorrer do ano letivo, avaliações internas e externas.

A avaliação interna é conduzida pelo próprio professor e tem o objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do período letivo. Já a avaliação externa é conhecida como avaliação em larga escala, realizada por entidades externas ao ambiente da escola e cuja finalidade é tanto aferir quanto monitorar a qualidade da educação, além de orientar e de redirecionar as práticas pedagógicas.

Conforme Alavarse, Bravo e Machado (2013), a partir do final dos anos 1980, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, as quais, a partir de um discurso atrelado à qualidade do ensino, transferem, aos gestores das escolas e, conseqüentemente, aos professores, a responsabilidade pela obtenção de resultados satisfatórios, em uma política neoliberal que isenta o Estado de sua responsabilidade com a educação.

Já Machado (2012) informa que, no Brasil, as avaliações externas ganharam destaque em 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); em 1995, com a criação do ENC (Exame Nacional de Cursos); e, em 1998, com a criação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Esses programas foram criados com a justificativa de fornecerem informações sobre processos educacionais nas esferas municipal, estadual e federal a fim de conduzirem as Políticas de desempenho dos alunos.

De acordo com os Cadernos do ICE (2016a), o país precisa aumentar os padrões de qualidade da educação que oferece à sua população. Na visão do instituto, o baixo índice de aprendizagem dos estudantes, nas avaliações de larga escala, está vinculado à ineficiência da gestão escolar e das secretarias de educação, bem como aos modelos pedagógicos pulverizados, que não estabelecem relações com os indicadores das avaliações externas.

Freitas (2018) esclarece que o ICE adentra as instituições de ensino com uma lógica neoliberal, a partir da perspectiva do “insucesso” escolar, expresso nas avaliações externas de larga escala, utilizando-se dos resultados dessas avaliações e das políticas de diminuição do papel do Estado para promover um modelo de gestão escolar pautado no gerencialismo e na performatividade como caminhos a fim de resolver os problemas educacionais.

Nesse modelo, o estudante é condicionado a realizar uma avaliação semanal, em preparação para avaliações externas, sendo uma estratégia defendida pelo ICE e amparada pela SEDUC-RO, com vistas ao monitoramento da formação do estudante para as demandas do mercado e à implementação, por parte da iniciativa

privada, de seu modelo gerencial nas políticas públicas educacionais, as quais tal iniciativa vê como um nicho promissor. A Figura 20, a seguir, registra uma dessas avaliações semanais.

Figura 20 – Avaliação semanal aplicada no Programa Escola do Novo Tempo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Contudo, na visão de um participante da pesquisa, o professor, no processo da avaliação semanal presente no Modelo Escola da Escolha, executa o seu trabalho da seguinte forma:

Após aplicação da avaliação semanal, o professor deveria pelo ICE acompanhar as dez habilidades propostas pelo instituto e procurar sanar no decorrer do ano, por meio das sequências didáticas desenvolvida pelo Instituto de Qualidade da Educação (IQE). Mas, com uma carga excessiva imposta pelo programa e muitas vezes preocupado em não conseguir vencer os conteúdos propostos pela grade curricular, acaba muitas vezes corrigindo algumas habilidades em que os estudantes tiveram um índice baixo de acerto. (Professor A, entrevistado em 09/06/2023).

Segundo essa narrativa, sobrecarregado com a demanda de vencer os conteúdos programados pela BNCC e pela base diversificada, o docente acaba, por uma certa artimanha, optando por fazer a devolutiva das habilidades em um tempo menor, contemplando as habilidades que tiveram os piores índices e não as dez de maneira integral, como aconselha o ICE.

Dessa forma, o processo da avaliação semanal, alicerçado em uma lógica circular de reprodução, exercida pelo Modelo Escola da Escolha, permite associar o

funcionamento da escola a um instrumento mecânico. Para Frago e Escolano (2001), os espaços educativos são dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos e de conteúdos, ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares. Assim, a preparação para a avaliação externa, por meio da avaliação semanal, também configura um elemento de construção de uma cultura escolar específica nesse modelo de escola, pois a equipe gestora, os professores e os estudantes são condicionados, semanalmente, a se prepararem em dois tempos de aula para esse momento.

Tais lógica mercadológica e concepção de ensino baseada nos resultados das avaliações é reforçada pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer a média que deve ser atingida no IDEB ao longo dos anos. Nesse cenário, o ICE adquire cada vez mais estados adeptos de seu modelo educacional, pautado em resultados em larga escala e em uma visão neoliberal, que forma jovens estudantes voltados para o mercado de trabalho, com uma conduta flexível e eficiente.

De acordo com essa lógica, as avaliações externas têm se revestido do discurso da qualidade, implementadas com políticas de responsabilização, em que a responsabilidade pelos esforços de melhoria dos resultados é transferida aos gestores das escolas e, conseqüentemente, aos professores, isentando o Estado de sua responsabilidade com a educação. Porém, esse dispositivo limita o processo de ensino aprendizagem a treinos e repetições de questões padronizadas, reduzidas ao aspecto cognitivo de conteúdos curriculares relativos à leitura e ao cálculo matemático, pois essas avaliações são, geralmente, testes que estimam as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com Lélis e Hora (2020), a política de avaliação externa integra uma tendência mundial de fortalecimento das políticas públicas de cunho mercadológico, ao subordinar a escola aos interesses econômicos e à lógica da competitividade do mercado globalizado, o qual é sustentado pelos princípios e pelos métodos utilizados na gestão gerencial, bem como guiado pela racionalidade econômica, que prioriza a eficiência, os resultados e a otimização de recursos. Assim, é preciso rever o papel dessas avaliações, de modo que elas passem a ser compreendidas como uma busca de melhorias na educação, contribuindo no desenvolvimento dos estudantes. A Figura 21, a seguir, registra uma dessas avaliações externas.

Figura 21 – Avaliação externa aplicada no Programa Escola do Novo Tempo.



Fonte: Arquivo da Escola Alejandro Yague Major (2020).

Por sua vez, Hypólito e Leite (2012) argumentam que as políticas pautadas no gerencialismo prometem soluções técnicas e científicas para a educação pública, reduzindo, por meio de alterações curriculares, o poder decisório dos docentes, o que provoca uma precarização da educação e submete as escolas aos preceitos neoliberais, com regras rígidas de avaliação externa.

Dessa maneira, com base nos Cadernos de Formação do ICE, percebo uma gestão pautada no gerencialismo, a qual mascara a falta de autonomia e a busca incessante pela competitividade. Nesse contexto, surge um espaço para a adoção da performatividade, a qual é um mecanismo-chave da gestão neoliberal e contribui para a transferência da responsabilidade pelos resultados aos sujeitos da escola, dentre os quais, inclusive, os estudantes.

Também nessa linha, os mecanismos envolvidos no processo da avaliação externa direcionam uma reestruturação produtiva, que, de acordo com Fischer (2010), tem o intuito de monitorar a formação do trabalhador para as demandas do mercado, colocando toda a ênfase nos resultados, em detrimento da reflexão sobre o cotidiano dos processos de ensino e de aprendizagem.

Acerca das avaliações externas, comenta o professor J:

Em relação à ênfase dada pelo ICE nas avaliações internas e externas, no Programa Escola do Novo Tempo, é uma maneira de preparar nosso estudante

durante os três anos para conseguir aprovação numa Universidade Pública ou particular. Enfim, essa dinâmica condiciona o aluno a ter o hábito de realizar provas, simulados e redações. (Professor J, entrevistado em 08/02/2024).

Ainda conforme o professor J, as avaliações externas e internas são “*uma maneira de preparar o estudante para o mercado de trabalho, que seleciona os melhores*”.

Morais, Monteiro e Henrique (2020) acrescentam que, no Modelo Escola da Escolha, a formação continuada é reduzida às dimensões práticas e específicas da escola. Não há espaço para pesquisa e extensão (por parte do professor), tendo-se em vista que a preocupação é com os resultados da aprendizagem dos estudantes para garantir-se a melhoria dos índices da escola nas avaliações locais, regionais, nacionais e internacionais.

Assim, o foco nas avaliações internas e externas, visando-se a resultados rentáveis e satisfatórios que satisfaçam aos interesses do ICE e da SEDUC-RO, interfere diretamente nos movimentos pedagógicos dos docentes, por meio de avaliações padronizadas, que vão condicionando professores e estudantes a cumprirem as demandas exigidas pelos Órgãos responsáveis por esse modelo. Enfim, trata-se de um processo que vai acontecendo naturalmente com o passar do tempo, no Modelo Escola da Escolha, no qual o estudante é preparado para atingir bons resultados nas avaliações externas, o que incentiva a questão da meritocracia e leva ao esquecimento do fato de a escola representar muito mais do que a preparação do discente para provas e simulados.

Na próxima seção, aprofundarei a discussão sobre o componente curricular Projeto de Vida, o qual, após a implementação do Novo Ensino Médio, tornou-se uma disciplina obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

5.2.3 Projeto de Vida

Com a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017⁶¹, o Projeto de Vida (PV) tornou-se um elemento central na organização curricular, uma vez que, segundo os documentos curriculares oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, 2018), é por meio dele que os estudantes

⁶¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 18 jun. 2024.

se tornarão protagonistas em sua formação, buscando o autoconhecimento que embasará suas escolhas sobre os itinerários formativos que pretendem seguir.

A esse respeito, o CONSED⁶² (2019) explica que o PV é um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e com responsabilidade.

Da dimensão que a noção de “Projeto de Vida” tem atingido no âmbito curricular nacional, dá testemunho a BNCC, segundo a qual o PV

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante e sua aprendizagem na construção de seu Projeto de Vida. (Brasil, 2018, p. 15).

A propósito dessa temática, Silva e Danza (2022) salientam que o estudante, por meio do Projeto de Vida, planeja seu futuro, de modo mais consciente e consistente, organizando, assim, alguns eventos de sua vida. Porém, a construção do PV demanda um processo permanente de autorregulação e é influenciada por vários discursos de toda ordem, relacionados às dimensões pessoal e social da existência.

Por sua vez, Silva (2023) sustenta que o Projeto de Vida deve ser tomado como um processo contínuo, pois, durante o período em que cursam o Ensino Médio, os jovens precisam ter consciência sobre seus desejos, suas habilidades e suas transformações, caso contrário os PVs serão construídos apenas no âmbito do sonho e terão poucas chances de efetivação.

Como já informado anteriormente, no Modelo Escola da Escolha, o componente curricular Projeto de Vida é considerado o coração deste. De acordo com o ICE (2016), trata-se de uma espécie de primeiro projeto para uma vida, que certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia no referido modelo.

⁶² O CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) é uma associação fundada em 1986 que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/consed-conselho-nacional-de-secretarios-de-educacao/>. Acesso: 17 ago. 2024.

Assim, nesse modelo escolar, o estudante precisa construir seu PV, cuja elaboração exige, segundo os Cadernos de Formação do ICE, uma formação em que os elementos cognitivos e socioemocionais, por um lado, e as experiências pessoais, por outro lado, devem constituir uma base a partir da qual o jovem possa consolidar seus valores, seus conhecimentos e suas competências.

Em pesquisa realizada por Moraes, Monteiro e Henrique (2020, p. 10), verificou-se que

os cadernos de formação se mostram atuais e preocupados com a produção de um Projeto de Vida que está além do domínio de conceitos, eles sinalizam para a necessidade de os jovens construírem competências socioemocionais para atuarem em uma sociedade que está em constante transformação. Buscam sujeitos protagonistas, que dominem suas emoções para saber (aspecto subjetivo) conviver em harmonia com um determinado grupo (aspecto coletivo).

Todavia, é importante que os educadores analisem cuidadosamente os reais sentidos do Projeto de Vida na formação dos estudantes da educação básica. Afinal, tal componente curricular apresenta, segundo Alves e Oliveira (2020), uma forte influência do discurso econômico, o qual, por meio desse componente, promove uma perspectiva focada no protagonismo individual e no empreendedorismo, muito conveniente ao cenário de precarização global do trabalho.

Assim, observo, nesse componente curricular, uma maneira de subordinar jovens estudantes por meio de modelos e de programas e, por conseguinte, de ir gradativamente suscitando uma racionalidade neoliberal que agrada aos anseios de empresários no âmbito educacional.

5.2.4 O tempo e o espaço no Programa Escola do Novo Tempo

Primeiramente, no intuito de esclarecer o título desta seção, ressalto que a referência não é a qualquer tempo. É o tempo escolar, ou melhor, os tempos escolares e os tempos associados a eles. Segundo Magalhães (2004), o tempo é, de fato, uma categoria fundamental na investigação e na narrativa histórica. Ele serve como um vetor que representa a dinâmica das instituições ao longo dos períodos. A partir do estudo do tempo, os historiadores podem compreender como as instituições evoluem, adaptam-se e influenciam a sociedade.

Os conceitos de “tempo” e de “espaço”, de acordo com Thiesen (2011), constituem parte das mediações produzidas nos movimentos de construção histórica da própria modernidade e absorvidas na escola como cultura.

De acordo com Fernandes (2004), a escola figura como um conjunto de práticas, executadas por seus sujeitos capacitados em espaços e em tempos destinados, dispondo de materialidades, de crenças e de atitudes, ou seja, de uma certa cultura escolar, a qual é constituída pela história do currículo e das disciplinas.

Já Cavaliere (2002) destaca que o tempo da escola é uma referência para a vida dos estudantes, sendo considerado um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral. A autora também enfatiza o tempo escolar na pauta das discussões de pesquisadores da Educação acerca da jornada em tempo integral.

Por sua vez, Caccia e Sue (2005) explicam que o tempo escolar é uma maneira de se remeter aos conteúdos, de se propor uma nova organização escolar e de se marcar escolhas políticas. Pode-se entender, pois, os motivos pelos quais é considerado um campo de disputa entre diferentes atores sociais cujos interesses nem sempre são convergentes.

Também Escolano (2008) elucida que o tempo na escola constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura escolar. Estrutural, porque ele fixa o ordenamento da instituição por meio de horários e de calendários. Estruturante, porque ele influencia e interage com outros elementos que formam a vida escolar, tais como o espaço, o currículo, a conduta dos sujeitos, dentre outros.

Outro elemento relevante sobre o tempo escolar é que essa categoria contribuiu de maneira fundamental para que as sociedades pudessem se organizar no desenrolar de suas histórias. De acordo com Pinho, Silva e Santos (2018), o tempo na educação é multidimensional, situando-se no âmbito da contabilização horária ao longo do dia; na elaboração do plano diário, semanal ou mensal; na execução da carga horária prevista anualmente; na subjetividade da aquisição de conhecimentos; nas trocas de experiências e nos diálogos; nas relações interpessoais; nas avaliações.

Assim, a discussão sobre a ampliação do tempo na escola precisa ir além da problematização do horário expandido, pois, segundo Campos e Cruz (2021), é necessário utilizar-se o tempo e o espaço com esforços para que todos os sujeitos

participantes do âmbito escolar estejam envolvidos, considerando-se o fato de que as forças empenhadas comungam para um bem comum, isto é, um bem coletivo.

Nessa perspectiva, Guimarães e Bernardo (2020) pontuam que a extensão dos horários da escola deve ser mais do que uma ampliação de horas: é importante que a vida invada seus muros e habite seu território, o que tornará a escola uma experiência na qual o conhecimento, a cultura e a vida estarão em harmonia. Quando os tempos da escola não se articulam, não dialogam, dificilmente ações em torno do aluno se fazem com sucesso.

O aumento da carga horária na Escola em Tempo Integral e, portanto, o aumento do tempo implica construir novas concepções curriculares e novas práticas pedagógicas, nas quais o ato educativo ressignifique, nos sujeitos, suas percepções de mundo, de vida e de trabalho.

No caso do Programa Escola do Novo Tempo, para vencerem uma agenda excessiva, tanto diária quanto semanalmente, é imprescindível que a equipe gestora, os professores e os estudantes desenvolvam uma habilidade organizacional do tempo.

Assim, observo que o tempo é uma teia de estruturas fundamentais nas relações coletivas estabelecidas pelas sociedades, as quais impõem aos indivíduos um número de afazeres cotidianos cada vez mais expressivo. No ambiente escolar, não é diferente, pois, de acordo com Foucault, (1989) o tempo na escola, em alguns momentos, usados é usado como um operador de adestramento, devido a um atraso ou uma ausência.

Dessa maneira, devido às mudanças sociais e econômicas e devido a uma política neoliberal que elege o tempo como sinal de produtividade, de eficiência e de rentabilidade, é indispensável, segundo Elias (1998), realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas, estabelecendo relações entre tempo e atividade, o que não é diferente no âmbito escolar.

No Programa Escola do Novo Tempo, a preocupação com a escassez do tempo é uma realidade. De acordo com as falas dos docentes e dos gestores entrevistados, o tempo de planejamento insuficiente faz com que alguns professores, mesmo estando em uma Escola em Tempo Integral, tenham de levar demandas escolares para suas residências.

Outra dinâmica específica da cultura da Escola em Tempo Integral, como exemplifica o Programa Escola do Novo Tempo, diz respeito ao fato de que o tempo

de planejamento do professor deve ser obrigatoriamente cumprido na escola, mesmo o docente não tendo aula no dia em questão.

Além do tempo, outro aspecto que merece atenção, no processo educativo, é o espaço escolar. Neste, as interações estabelecidas permitem vislumbrar as individualidades e os estilos próprios dos estudantes, o que transforma os espaços físicos que compõem a arquitetura da instituição em espaços sociais e culturais. Contudo, de acordo com a Professora K, *“no Programa Escola do Novo Tempo, com uma carga de nove aulas, com um espaço arquitetado para o ensino regular, não têm uma outra atividade diferente no contraturno”*.

Para Vinão Frago e Escolano Benito (2001), o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência, um lugar de aprendizagem. Segundo os autores, os espaços e os tempos não são estruturas neutras, mas sim construções sociais que aprendemos e que condicionam tanto significados quanto modos de educação.

De acordo com Escolano (2017), o espaço, junto com o tempo, é um dos elementos estruturantes da cultura da escola. Dessa forma, a análise desses dois quesitos é relevante para a compreensão e a sistematização da cultura escolar no interior de uma Escola em Tempo Integral. Assim, considero relevante a articulação dessas duas questões com o conceito de “práticas cotidianas” de Michel de Certeau.

Paulo Freire (2016) aponta que os movimentos realizados diariamente nos espaços escolares, pelos gestores, pelos professores e pelos estudantes, são relevantes, porém a transmissão de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem é vista com mais ênfase, relegando esses momentos do espaço-tempo da escola a um plano secundário.

De acordo com Maria João Mogarro (2005), nas escolas, as pessoas estabelecem relações de poder e de comunicação, transmitem e apreendem uma cultura, bem como são produtoras de culturas. A instituição escolar constitui-se, pois, de ambientes vivos, com diferentes representações e significados, de maneira que ela deve considerar, em sua organização espaço-temporal, a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos e de culturas que a caracterizam.

Dessa forma, nas últimas décadas, a expressiva literatura produzida no campo da Educação e os inúmeros eventos acadêmicos que se propõem a discutir questões relacionadas ao currículo e ao trabalho escolar vêm apresentando fortes

críticas ao modo como a escola se organiza e como estrutura tanto seus tempos quanto seus espaços pedagógicos, assim como aos resultados que ela vem alcançando no âmbito da aprendizagem e da formação.

Algumas escolas, inspiradas em abordagens atuais que envolvem tais discussões, segundo Thiesen (2011), buscam certa reinvenção dos tempos e dos espaços pedagógicos, flexibilizando seus currículos e imprimindo outras dinâmicas ao cotidiano, na tentativa de valorizarem as singularidades dos ritmos de aprendizagem e de apropriação dos saberes com mais significado. Nessa direção, a instituição escolar, de acordo com Magalhães (2004), é um campo vasto e diversificado, pois, estando inserida no contexto social, político e econômico, traz elucidações acerca do compromisso social e cultural que assume. Assim, analisar os comportamentos dos sujeitos envolvidos nesse ambiente é uma maneira de observar a formação de uma determinada cultura advinda das relações que se estabelecem entre tais sujeitos.

Não resta dúvidas de que uma sociedade disciplinar ou normalizadora continua influenciando decisivamente as formas de organização do currículo e orientando a distribuição tanto dos tempos quanto dos espaços da escola na contemporaneidade, o que pode ser visto nos Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha, os quais buscam atuar na formação dos jovens estudantes e prepará-los para as demandas impostas pelo mercado de trabalho.

Assim, por meio do componente curricular Projeto de Vida, o ICE visa a formar um estudante protagonista, eficiente, empreendedor de si e, por conseguinte, o único responsável por suas escolhas, de modo que, caso não obtenha êxito, será considerado o principal culpado, o que retira totalmente do Estado a culpa pela falta de investimentos em políticas públicas. Enfim, nesse modelo neoliberal, o cidadão assume, de maneira individual, o papel de ator principal e responsável tanto por suas conquistas quanto por seus fracassos.

Portanto, por meio das análises das categorias, currículo, tempo e espaço observo que, na questão curricular, os componentes da base diversificada do Modelo Escola da Escolha, implementada pelo ICE, configuram uma estratégia – na perspectiva de Certeau (2014) – que visa a ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes e a prepará-los para atenderem aos interesses do mercado de trabalho.

Outro elemento que funciona como uma estratégia é o acolhimento, que, a partir de uma prática diária na agenda da escola, estabelece o compromisso com a Educação Integral dos estudantes e os envolve no intuito de promover o seu desenvolvimento socioemocional.

Ademais, constato o uso de uma certa tática pelo docente na escolha do tema para a sua Disciplina Eletiva, ao parecer não levar em consideração o que o Caderno do ICE aconselha e escolher, sob ótica de sua realidade e de suas possibilidades, conteúdos de que tenha um certo domínio. Assim, por meio de uma certa astúcia, o educador vai, aos poucos, cedendo aos anseios dos jovens estudantes, que aproveitam o momento dessa disciplina para colocarem em dia as tarefas propostas em outros componentes curriculares.

Enfim, com base nas entrevistas e nos documentos oficiais examinados por meio das categorias de análise (currículos, tempos e espaços), concluo que o Programa Escola do Novo Tempo suscita uma cultura singular em relação à escola regular. Dentre tais resultados, constam os seguintes, o docente ter de planejar na escola e nela permanecer o dia; ser tutor de alguns estudantes, e atender essa demanda na hora do almoço ou na hora de planejamento; o fato de participar de uma reunião semanal entre áreas para alinhar-se com a gestão e com as demais áreas no que diz respeito aos movimentos pedagógicos da escola; o fato de focalizar as avaliações semanais com a finalidade de preparar o estudante para as avaliações externas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova razão do mundo está na incorporação do indivíduo à lógica do homem empresarial ou do homem-empresa. Esse sujeito deve incorporar crenças e valores como: a competitividade, a meritocracia, a individualização e a responsabilidade pelo seu próprio sucesso ou fracasso perante a sociedade.

(Dardot; Laval, 2016, p. 322).

No trajeto percorrido para construir esta tese, obtive algumas respostas para as inquietações que o Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia suscitou-me, porém algumas dessas inquietações não foram contempladas e outras emergiram da empiria e das análises realizadas.

Os primeiros anos de doutoramento foram difíceis, pois a pandemia de Covid-19, a qual fez todo o mundo parar, isolar e desacelerar, despertaram-me várias dúvidas sobre quais caminhos eu deveria percorrer em minha pesquisa. No entanto, no decorrer dos estudos, ao cursar as disciplinas, ao ler e ao aprofundar-me nas teorias e nos conceitos de uma educação inserida em uma política neoliberal e voltada para satisfazer o mercado de trabalho e os anseios dos empresários, fui encontrando o embasamento teórico necessário para começar a elaboração do projeto de tese.

Foi assim, com várias leituras, questionamentos e incertezas, mas também com muitas escutas e orientações, que se iniciou o trajeto da tese que aqui se conclui. Aos poucos e com a contribuição de muitas pessoas, o caminho da pesquisa foi se construindo e adquirindo consistência em cada uma de suas fases.

No decurso da pesquisa, examinei os documentos basilares do Programa Escola do Novo Tempo. A partir das análises, constatei que tal programa está fundamentado nos princípios do Modelo Escola da Escolha, com assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), órgão responsável pelas formações da equipe de implantação da Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC-RO), bem como dos professores e dos estudantes. Tal instituto também auxiliou, durante os três primeiros anos desse programa, os chamados ciclos de acompanhamentos, inseridos nos Cadernos de Formação do ICE e por mim vivenciados tanto nas formações quanto nas visitas do ciclo.

Ademais, com base na análise desses Cadernos e das narrativas de alguns gestores e professores entrevistados, verifiquei que o Programa Escola do Novo Tempo está condicionado a seguir os passos do Modelo Escola da Escolha. Trata-se de um modelo permeado pelo discurso neoliberal e apoiado por grupos de empresários, que estimulam os jovens estudantes, segundo Dardot e Laval (2016, p.329), a serem “sujeitos empreendedores”. Assim, o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo, pois, se antes a falta de oportunidades e de empregos era culpa do Estado, nesse discurso, tal culpa recai sobre o próprio indivíduo, o qual passa a ser o único responsável pela capacidade de gerenciar a sua vida e, por conseguinte, tanto os seus sucessos quanto os seus fracassos.

Esse discurso neoliberal pode ser observado no Caderno 1 do ICE por meio dos seguintes termos: a empregabilidade relacionada à qualificação pessoal; a concepção de trabalho centrada em pessoas criativas, propositivas, colaborativas e flexíveis; a competitividade e a maior exigência sobre a qualidade comercial do trabalhador; a formação humana; a constituição de um sujeito empreendedor; o capital humano e a utilização de um modelo de gestão baseado no gerencialismo.

Nesse cenário, o Programa Escola do Novo Tempo adota estratégias por meio dos componentes da base diversificada, presente nos Cadernos de Formação do ICE, os quais priorizam uma formação voltada para a aprendizagem de competências. São exemplos desses componentes o Projeto de Vida, as Disciplinas Eletivas, o Estudo Orientado e o Acolhimento, que são desenvolvidos com a intenção de promover-se a formação de um indivíduo que atenda aos interesses econômicos do mercado. Assim, tenta-se aumentar o valor econômico do aluno, o qual é visto, nessa perspectiva neoliberal, como capital humano.

Outro movimento desta tese foi circunscrever o processo de implantação do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia. Após reunião de membros da SEDUC-RO com representantes do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto Sonho Grande (ISG), decidiu-se que, a partir de 2017, dez escolas estaduais adeririam ao referido programa. Essa adesão procurou executar a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que previa a ampliação da Educação em Tempo Integral em todo o território nacional para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

O Programa Escola do Novo Tempo teve respaldo jurídico em sua implantação e em seu desenvolvimento, em Rondônia, com a publicação da Lei Complementar nº 940/2017. No dia 6 de março de 2017, na Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubistchek de Oliveira, em Alta Floresta do Oeste (RO), o então secretário estadual da Educação de Rondônia, Waldo Alves a fez abertura do ano letivo e do referido programa.

O passo seguinte desta investigação foi compreender como se articula, no contexto escolar, o tripé de organização do tempo, do espaço e do currículo nas escolas que aderiram ao Programa Escola do Novo Tempo. Para tanto, procedi à análise dos Cadernos de Formação do ICE e das entrevistas concedidas pelos gestores e pelos professores das três escolas que fizeram parte da presente pesquisa.

Em relação ao tempo no Programa Escola do Novo Tempo, constatei que a equipe gestora, os professores e os estudantes necessitam ter uma organização dessa categoria para vencerem uma agenda excessiva, pautada por uma racionalidade neoliberal, que elege o tempo como sinal de produtividade, de eficiência e de rentabilidade.

Com base nas narrativas de alguns professores, verifiquei que o referido programa, apesar de promover um aumento do tempo na escola, não oferece estrutura física compatível com atividades diferentes no contraturno, pois tal estrutura permanece aquela arquitetada para o ensino regular. Desse modo, o privilegia-se o tempo integral mais do que uma Educação Integral.

Outro aspecto relevante, oriundo das análises, das entrevistas e dos documentos do ICE, é o fato de que o programa defendido pelo instituto opera com um currículo integrado, que articula componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e componentes da Parte de Formação Diversificada, seguindo os passos do Modelo Escola da Escolha, cujo coração é o componente curricular Projeto de Vida.

Fortalecido pela reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e pela alteração curricular promovida pela BNCC, esse componente tem, como estratégias, o direcionamento e a atuação do estudante, a fim de que este, após concluir o Ensino Médio, possa trabalhar seus anseios no âmbito socioemocional, cultural, econômico e social.

Na esteira dessa reforma, realizada pelo governo de Michel Temer, o ICE foi uma das instituições privadas que aproveitaram tal momento para difundirem os seus serviços pelo território nacional, utilizando-se do discurso de que auxiliariam no cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024.

Contudo, percebo, nesse componente curricular, uma estratégia para condicionar jovens estudantes por meio de modelos e de programas e, por conseguinte, de ir gradativamente suscitando uma racionalidade neoliberal que agrade aos anseios de empresários inseridos na educação.

Outro passo foi identificar e examinar os elementos constitutivos da cultura escolar característicos da agenda proposta pelo Programa Escola do Novo Tempo, bem como problematizar a parceria público-privada no processo de implementação desse programa nas escolas que aderiram a ele, nos municípios rondonienses de Ji-Paraná, de Rolim de Moura e de Alta Floresta.

Acerca dessa parceria público-privada, é possível constatar, a partir das narrativas, um descrédito das políticas públicas associado a um discurso de precarização do Estado. Por conseguinte, cria-se espaço para parcerias como essa no setor educacional, com uma tática voltada à formação e ao direcionamento dos jovens estudantes para comporem o mercado e agradarem aos interesses empresariais inseridos na educação. De acordo com Laval (2019), na onda neoliberal, a escola é vista com um propósito profissional, a fim de fornecer mão de obra adequada às necessidades do mercado, o que é uma forma de tornar a educação uma mercadoria.

Nos Cadernos do ICE, vale destacar ainda o fato de o Modelo Escola da Escolha defender um estudante autônomo, solidário e competente, ou seja, protagonista. De acordo com algumas narrativas dos entrevistados, alguns estudantes atendem a esse perfil: trata-se dos ditos jovens protagonistas, que contribuem nas ações desenvolvidas pela escola, porém o fazem em um movimento engessado, arraigado em uma cultura de comando e de controle por parte do instituto.

Embora haja uma crescente discussão sobre o protagonismo do estudante, tal temática não é novidade: apenas retorna com uma nova roupagem à luz das novas necessidades de ensinar na contemporaneidade. Essas “novas necessidades” podem ser vistas sob a ótica da formação cidadã e sob a ótica do mercado. Sob a ótica da formação cidadã, trata-se de educar o estudante para ser

protagonista de sua aprendizagem e de criar espaços para que ele possa ser um cidadão ético, crítico e responsável. Sob a ótica do mercado, trata-se de educá-lo para ser um sujeito conformado, passivo e obediente aos mecanismos de controle do neoliberalismo.

Outro fundamento neoliberal do Programa Escola do Novo Tempo que pude verificar, nas análises realizadas, é a sua ancoragem em um sistema gerencial e de performatividade, ferramentas comuns à gestão de empresas. A esse propósito, constatei que o gerencialismo na gestão escolar pública suscita uma determinada cultura nos moldes empresariais, atribuindo aos professores e aos estudantes, em alguns momentos, o papel de clientes e, ao gestor, o papel de gerente. Assim, com o gerencialismo voltado para a lógica do mercado implantado na escola, o setor privado se fortalece em detrimento do público, o que deixa a gestão escolar condicionada a política neoliberal. De acordo com Souza (2021), o gerencialismo adotado pelo ICE mascara a falta de autonomia e a existência de práticas guiadas pela eficiência e pela busca por competitividade.

Acerca do gerencialismo e da performatividade, Ball (2005) afirma serem elementos que têm a finalidade de provocarem a substituição do sistema educacional ético-profissional por sistemas empresariais competitivos, por meio de uma reforma educacional global que, focada na eficiência e no desempenho, exterioriza o conhecimento e o transforma em mercadoria.

Também nessa direção, cabe ressaltar outro traço característico do Programa Escola do Novo Tempo: a preparação para as avaliações externas mediante avaliações internas semanais. Esse traço igualmente contribui para a construção de uma cultura escolar específica ao Modelo Escola da Escolha, adotado por tal programa, pois a equipe gestora, os professores e os estudantes são condicionados semanalmente a se prepararem, em dois tempos de aula, para as avaliações semanais.

Assim, com base na análise dos documentos do ICE e das entrevistas, considero que foi possível observar os movimentos inerentes ao Programa Escola do Novo Tempo, o qual, pautado pelo Modelo Escola da Escolha e pela assessoria do ICE, provocou algumas mudanças que afetaram a rotina e o trabalho dos gestores, dos professores e dos estudantes das escolas de Rondônia que aderiram ao referido programa, o que, aos poucos, foi impondo uma certa cultura a esses sujeitos e deixando de lado alguns procedimentos intrínsecos à escola regular.

Dessa maneira, concluo que o Programa Escola do Novo Tempo suscita uma cultura singular em relação à escola regular. Isso porque observei, por meio das entrevistas, alguns achados específicos da Educação em Tempo Integral, modalidade defendida por esse programa. Dentre tais resultados, constam os seguintes: o fato de o professor, mesmo não tendo aula no dia de planejamento, ter de planejar na escola e nela permanecer o dia todo gera um sentimento de pertencimento à instituição; o fato de ser tutor de alguns estudantes, exercendo essa atividade na hora do almoço ou na hora de planejamento; o fato de ter de realizar um PDCA, com o objetivo de observar pontos positivos e pontos negativos dos eventos ocorridos no decorrer do ano letivo, bem como de buscar a melhoria desses eventos; o fato de participar de uma reunião semanal entre áreas para alinhar-se com a gestão e com as demais áreas no que diz respeito aos movimentos pedagógicos da escola; o fato de focalizar as avaliações semanais com a finalidade de preparar o estudante para as avaliações externas; o fato de exercer a prática do acolhimento diário; o fato de estar apto ao preenchimento de planilhas que possam contribuir com o planejamento e com a estratégia das aulas e, conseqüentemente, com o rendimento escolar dos estudantes; o fato de contar com a parceria dos jovens protagonistas no decorrer do ano letivo, tais como na apresentação das Disciplinas Eletivas, nos jogos escolares, nas monitorias, nos conselhos de classe, nas feiras de conhecimento e em outras atividades.

Por fim, saliento a necessidade de ficarmos atentos aos interesses das parcerias público-privadas, tais como a estabelecida entre o ICE e o Estado de Rondônia.

Enfim, é necessário refletir sobre essa parceria, formada por grupos de empresários, que tornam a educação uma mercadoria, com a finalidade de obter lucros e formar jovens passivos e eficientes para agradar os anseios do mercado de trabalho. Espero que esta tese possa dar asas a outros pesquisadores

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane; Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021.

AMORIM, Franciel Coelho; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do banco mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 28-41, abr. 2019.

AMORIM, Livia dos Reis; MACEDO, Flávio Xavier. Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil; uma breve análise. In: **II Congresso Internacional de Educação da Unoeste**, Presidente Prudente-SP. Anais. v. 1, Presidente Prudente: Unoeste. 2019.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova 1932**. Recife: Massangana, 2010.

BALL, Stephen. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.]. v. 15, n. 2, p. 3-23, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2020.

BARBOSA, Luzia Áurea Bezerra Albano. **As bases epistemológicas da docência e a prática formativa dos professores nas licenciaturas no IFPI**. 2021. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do Neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2021.

CACCIA, Marie-Françoise ; SUE, Roger. **Autres temps, autre école:** impacts et enjeux des rythmes scolaires. Paris: Retz, 2005.

CAETANO, Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75939, 2020.

CAMPOS, Joselaine Aparecida Campo; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Educação Integral em Tempo Integral:** as concepções presentes na prática docente em uma escola municipal de Ensino Fundamental. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15. Epub 15-maio-2021. Disponível em : http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100170. Acesso em: 22 de jun.2023.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CARDOSO, Dayane Carvalho. **Desafios e possibilidades do uso da experimentação remota no ensino de Física na educação básica.** 2020. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CARVALHO, Francisco Roberto da Silva. **Educação integral no município de Ariquemes:** uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de

Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. *In*: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias, Campinas, 2019. **Anais [...]**. Campinas: 2019. p. 4261-4274.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e80861, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249- 259, mai./ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CERTEAU, Michel de. Relatos de espaço. *In*: CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da ‘integração social’ ao ‘engajamento pela transformação’. **Revista brasileira. história. educação**., Maringá, v. 14, n. 3, p. 23-53, set./dez. 2014.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Maria Fabiana da Silva. **Escola da escolha**: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital. 2020. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

COSTA, Walber Carrilho da. O processo de globalização e as relações de trabalho na economia capitalista contemporânea. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 10. n.18/19, p. 117-134, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

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

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La invención del tempo escolar. *In*: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Christina Venâncio (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 33-54.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. *In*: **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. p. 9-14.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde Sociedade.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daud. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. *In*: WERLE, Flavia Obino Correa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, 2010., p. 15-19.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2002.

FOUCAULT, Michel. "Est-il donc important de penser?". Entrevista com Didier Eribon. **Libération**, n. 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 178-182.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações e processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas-SP. v. 33, p. 1-21, 2022.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavaleiro; SOUZA, Maria de Fátima Matos. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. **Revista Exitus**. Santarém, v. 8, n. 3, p. 143-169, set./dez., 2018.

Guimarães, Tereza Cristina de Almeida; BERNARDO, Elisangela da Silva. O tempo e sua essencialidade na escola de tempo integral. **Revista Educação em Questão**. v. 58, n. 58, out./dez. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: História e implicações. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In*: WERLE, Flavia Obino Correa. (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha**. 2. ed. Recife: ICE, 2016a.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Princípios educativos**. 2. ed. Recife: ICE, 2016b.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Conceitos**. 2. ed. Recife: ICE, 2016c.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares Ensino Médio**. 2. ed. Recife: ICE, 2016d.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Práticas Educativas**. 2. ed. Recife: ICE, 2016e.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Ambientes de Aprendizagem**. 2. ed. Recife: ICE, 2016f.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Instrumentos e rotinas**. 2. ed. Recife: ICE, 2016g.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Modelo Pedagógico – **Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) – Princípios e Conceitos, Liderança Servidora e Motivação; Planejamento e Operacionalização**. 2. ed. Recife: ICE, 2016h.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JUNIOR, Haroldo Andriguetto. A influência do gerencialismo e da performatividade na gestão das escolas de educação básica. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEANDRO, João Abel Pasini. **Pensamentos (Neo)liberais sobre Educação: Uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994 -2020)**. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 61, abr./jun. 2020.

LIMA, Juliana Schmitz Paes. **Banco Mundial e Sistema Superior: desenvolvimento ou controle externo?** 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MACEDO, Flávio Xavier. AMORIM, Livia dos Reis. Influência do educador Anísio Teixeira para a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil. *In*: VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020. **Anais [...]**. Maceió: 2020.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS n. 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, mai./ago. 2017.

MOLL, Jaqueline. Introdução. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**. v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020. Natal/RN.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A concepção de formação humana nos Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47313, 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.

NUNES, Clarice. Centro educacional Carneiro Ribeiro: concepções e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

OLIVEIRA, Vivianne Souza. **Ser Bacharel e professor**: sentidos e relações entre o Bacharel e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PADILHA, Caio Augusto Todelo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 213-244, mai./ago. 2015.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados**: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2018.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho Almeida. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria – RS. Observatório socioeconômico do COVID-19, 2020.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da França. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA; Francisco Heitor de Magalhães; ROCHA, Lúcia Maria da França. (org.) *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956–1964)*. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 9-375, 2011.

In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA; Francisco Heitor de Magalhães; ROCHA, Lúcia Maria da França. (org.) *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956–1964)*. Brasília: Editora UnB, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As estratégias de assistência do Banco Mundial para o Brasil em perspectiva política (1990-2020). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 37, nov. 2022.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 7, jul. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estado, sociedade civil e Legitimidade democrática. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 36, p. 85-104, 1995.

PEREZ, Maria Aparecida. Os Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e sua relação com o território na perspectiva da pedagogia social. **Trama Interdisciplinar**, 2018, v. 9, n. 2, p. 51-54, mai./ago. 2018.

PINHO, Maria José de Pinho; SILVA, Clebson Gomes da; SANTOS, Joana D'Arc Alves. Tempo e espaço na escola de tempo integral: da escola do acolhimento à escola do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 48, p. 30-47, jul./dez. 2018.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Tutoria, projeto de vida e a formação da juventude: desdobramentos da reforma do Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./jun. 2021.

RIBEIRO, Esperança Jales; OLIVEIRA, Catarina; PEREIRA, Célia; FELGOSA, Diana; NUNES, Viviane. **A tutoria em contexto de ensino não superior**: proposta de acompanhamento socioeducativo em equipa multidisciplinar. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health.*, p. 161-171, 2010. Disponível em : <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8256>. Acesso: 12 de marc.2023.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ROCHA, Camila. O papel dos think tanks pró-mercado na difusão do neoliberalismo no Brasil. **Millcayac Revista Digital**, v. 4, n. 7, p. 95-120, set./fev. 2017.

RODRIGUES, Ana Cláudia; 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. e21782 |E-ISSN 2177-6059. vol.45. Disponível em : <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21782.pdf> . Acesso: 15 de abr. 2023.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. 2018. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Alice Nayara. **Quando o agricultor não chega à escola**: Programa Nacional de Alimentação Escolar da Agricultura Familiar. 2016. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão e acesso à Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVs7q5gHBRkDSLrGXr/>. Acesso em: 15 de fev.2023.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do Professor? **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, p. 64-83, 2003.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa**. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creuza 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. 04-23, jan./jun. 2016.

SILVA, Francisco Vieira da; CAVALCANTE, Fernanda Alves. O protagonismo juvenil como estratégia de governamentalidade no Novo Ensino Médio: uma análise discursiva de livros didáticos de projeto de vida. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 45, n. 91, set./dez. 2023.

SILVA, Isis Tavares d. **Felicidade no discurso dos professores da escola de referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Lidiane Rodrigues; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2009. **Anais [...]**. Curitiba: 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os

currículos das redes estaduais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco**: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Revista Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, e16, 2020.

SOUZA, Iael de. **A pedagogia gerencialista do Capital**: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública” – estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí – 2003/2017). 2020. 606 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. 312 p.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. **Escola da Escolha**: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no Estado do Maranhão. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TURMENA, Leandro; NUNES, Sidemar Presotto. A financeirização da educação: os fundos de investimentos nos “grupos educacionais”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 22, p. 1-20, 2022.

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **Sonho, memória e educação**: a construção do brasileiro. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. *In*: IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica – CLAB – e II Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación – CIBE, 2013, Bogotá. **Anais** [...] Bogotá: 2013. p. 1-20.

VIEIRA, Nívea Silva. LAMOSA, Rodrigo. **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2000.

VINÃO FRAGO, Antônio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE REALIZADO A PARTIR DOS REPOSITÓRIOS IBICT E CAPES

Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2021	Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza	A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no Estado do Maranhão	Universidade de Santa Cruz do Sul	D
2	2021	Adenilse Silva Zumba	Projeto “Escola da Escolha”: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio de tempo integral no Município de Cruzeiro do Sul/AC.	Universidade Federal do Acre	D
3	2018	Francisco Roberto da Silva de Carvalho	Educação integral no Município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral	Universidade Federal de Rondônia	D
4	2018	Luciana Regina Nobre	A atuação do coordenador pedagógico nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral do Programa Escola do Novo Tempo	Universidade Federal de Rondônia	D
5	2020	Maria Fabiana da Silva Costa	Escola da Escolha: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital	Universidade Federal de Alagoas	T
6	2020	Haroldo Andriguetto Júnior	A influência do gerencialismo e da performatividade na gestão das escolas de educação básica	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	T
7	2020	Iael de Souza	A pedagogia gerencialista do Capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública” – estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí – 2003/2017)	Universidade Estadual de Campinas	T
8	2018	Lídia Márcia Lima de Cerqueira Silveira	A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano	Universidade Federal de Pernambuco	T

9	2018	Jean Douglas Zeferino Rodrigues	Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas	T
---	------	---------------------------------------	--	---	---

Fonte: Organizado pelo autor (2022).

APÊNDICE B – QUADRO-SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE COM AS INFORMAÇÕES DOS ARTIGOS SELECIONADOS DOS PERIÓDICOS

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio	Francisco Vieira da Silva; Edvânia Batista de Moraes	Revista Educação e Políticas em Debate , v. 11, n. 2, p. 632-651, mai./ago.	2022
2	Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal	Alexandre Alves Viviane Klaus Carine Bueira Loureiro	Educação Pesquisa , São Paulo, v. 47, e226115.	2021
3	Políticas neoliberais e ensino remoto emergencial: reflexões possíveis no estágio supervisionado	Gabriel Silveira Faria; André de Paula Silva; Sandra de Castro de Azevedo	Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas , v. 1, n. 34., p. 249-269	2021
4	A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor	João Kaio Cavalcante de Moraes; Lúcia de Fátima Monteiro; Ana Lúcia Sarmento Henrique	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas , v. 21, n. 3, p. 330-336.	2020
5	Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais	Ana Cláudia Silva Rodrigues; Rafael Ferreira de Souza Honorato	Educa@publicaçõe sonlineeducação , Joaçab, v. 45, jan./dez.	2020
6	As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior	Darciel Pasinato Altair A. Fávero	Revista Atos de Pesquisa em Educação , Blumenau, v. 15, n. 3, p. 903-928, jul./set.	2020
7	Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de corresponsabilidade	Luiz Eugênio Pereira Carvalho; Raphaella Barbosa de Farias	14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Política, Linguagens e Trajetórias, Campinas, 2019.	2019

	e pela educação (ICE) na Paraíba	Rodrigues	Anais [...] . Campinas: 2019. p. 4261-4274.	
8	Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação	Ana Claudia Dantas Cavalcanti	Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 44, n. 3, e80861.	2019
9	Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática	Susana Schneid Scherer	Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade , v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez.	2019
10	Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira	Juliano Mota Parente	Educação em Revista , Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, jan./jun.	2018

Fonte: Organizado pelo autor (2022).

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS ESCOLAS VISITADAS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Avenida Unisinos, 950 – Cristo Rei, São Leopoldo – RS 93022000
Programa de Pós-Graduação em Educação

Carta de apresentação do pesquisador

São Leopoldo, ____ de _____ 2024.

Senhor(a) diretor(a),

Por meio desta, apresentamos o aluno **Paulo Malicka Musiau**, que realiza curso de Doutorado, sob a minha supervisão, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e integra o Grupo de Pesquisa “Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar/EBRAMIC”. Neste momento, uma das atividades elaboradas pelo pesquisador é a construção do *corpus* empírico para a escrita do projeto de tese, que visa a pesquisar sobre “Escola do Novo Tempo: O ensino de período integral no estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022)”. O levantamento feito por meio das entrevistas com o gestor e com alguns professores da instituição contribuirá para a escrita deste projeto e de artigos científicos que serão divulgados em periódicos e em eventos de pesquisa na área de História da Educação.

Desse modo, solicitamos a permissão para que sejam realizadas as entrevistas e a divulgação desses resultados e de suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, de maneira ética e respeitosa. Ressaltamos o caráter ético desta pesquisa e asseguramos os cuidados com todos os elementos relativos à instituição.

Agradecemos a compreensão e a colaboração no processo de desenvolvimento do estudo. Em caso de dúvida, procurar a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo telefone: (51) 3591-1122 ramal 1113 ou 1165 ou ainda pelo e-mail: ppgedu@unisinos.br

Atenciosamente,

.....

Profa. Dra Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Orientadora da pesquisa de Doutorado e coordenadora do Grupo de Pesquisa EBRAMIC

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS GESTORES E AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar como entrevistado do estudo que vem sendo realizado pelo pesquisador Paulo Malicka Musiau, aluno da linha de pesquisa 1: Educação História e Políticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O estudo, o qual dará origem à tese de doutorado do pesquisador, está sendo orientado pela Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin e visa a compreender, por meio das narrativas orais e dos demais documentos angariados, a implantação do Programa “Escola do Novo Tempo: O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria parceria público-privada (de 2017 a 2022)”. Estou ciente de que os dados coletados (depoimentos, fotografias, objetos da cultura material escolar etc.) serão utilizados com finalidade exclusiva de pesquisa, respeitando-se todos os preceitos da ética. Reitero que os dados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas em encontros científicos.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada e os dados de identidade de cada participante somente serão publicitados na tese ou em demais artigos e apresentações orais com a devida autorização do entrevistado. Em caso de qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no decorrer da pesquisa ou posteriormente, pode contatar a pesquisador pelo telefone/WhatsApp (69) 984797873 ou pelo e-mail musiau73@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa e de ter esclarecido as minhas dúvidas, eu, _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pelo pesquisador Paulo Malicka Musiau, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, editados ou não, sem restrições de prazo e citações, a partir da

presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e de autoria desta pesquisa.

Observações: _____

Autorizo a utilização de meu nome ()

Não autorizo a utilização do meu nome ()

Em caso de anonimato, eu serei identificado com uma letra maiúscula ().

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) ()

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

_____,/..... de 202__

Participante da pesquisa

Pesquisador
Ms. Paulo Malicka Musiau



APÊNDICE E – ROTEIRO COM PERGUNTAS AOS GESTORES

Doutorando: Paulo Malicka Musiau

Orientadora: Prof. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Título da Tese: ESCOLA DO NOVO TEMPO: O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022).

1. Localização da escola

- Nome da escola:
- Data de fundação:
- Ano que aderiu programa:
- Cidade em que está situada:

2. Para iniciar a conversa:

- Nome:
- Data e local de nascimento:
- Formação/Profissão:
- Conte-me um pouco da sua trajetória e da tua experiência escolar antes de ingressar na instituição pesquisada

3. Desenvolvimento na Instituição

- Como você percebe a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no Programa Escola do Novo Tempo?
- Você já trabalhava nessa escola antes de ela receber o Programa de Escola do Novo Tempo?
- Fale um pouco de sua trajetória e de sua experiência na educação e nesse programa.
- Houve processo seletivo para o cargo de gestão ou foi por indicação da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE)?
- Descreva como foi o processo de implementação do Programa Escola do Novo Tempo em sua escola.
- Fale sobre as mudanças que ocorreu na escola depois da implantação desse programa?

- Como você percebe o envolvimento da equipe escolar nesse programa?
- Na sua visão, quais são (as dificuldades e) os desafios neste programa?
- Como você avalia a organização do tempo, espaço e currículo no Programa Escola do Novo Tempo na sua escola?
- Você, no cargo de gestor, segue algum padrão normativo implementado pelo ICE?
- Na sua opinião, o que significa ser um estudante autônomo, competente e solidário nesse Programa Escola do Novo Tempo?
- Na sua opinião, o que significa ser um estudante protagonista nesse Programa Escola do Novo Tempo?
- Quais as reclamações relevantes dos docentes com mais rotina que são repassadas para a gestão?
- Os estudantes e os docentes têm um local adequado para descansarem após o almoço?
- Como você percebe a atitude dos docentes com relação a essa forma de curricularização?
- Como você analisa a parceria de órgãos privados, tais como o ICE, o Instituto Natura e outras empresas na educação pública estadual de Rondônia?
- Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da assessoria do ICE nos três primeiros anos do Programa Escola do Novo Tempo?
- Como você avalia o trabalho realizado pela equipe que compõe a coordenação estadual do projeto no que se refere à frequência destinada ao acompanhamento às escolas?

APÊNDICE F – ROTEIRO COM PERGUNTAS AOS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREAS

Doutorando: Paulo Malicka Musiau

Orientadora: Prof. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Título da Tese: ESCOLA DO NOVO TEMPO: O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022).

1. Localização da escola

- Nome da escola:
- Data de fundação:
- Ano que aderiu ao programa:
- Cidade em que está situada:

2. Para iniciar a conversa:

- Nome:
- Data e local de nascimento:
- Formação acadêmica e nome da instituição
- Componente curricular em que atua:

3. Profissão e Atuação

- Você já trabalhava nesta escola antes de ela receber o Programa Escola do Novo Tempo?
- Fale um pouco de sua trajetória e de sua experiência na educação e no Programa Escola do Novo Tempo.
- Como você analisa a parceria de órgãos privados, tais como o ICE, o Instituto Natura e outras empresas na educação pública estadual de Rondônia?
- Você fez um processo seletivo para trabalhar no Programa Escola do Novo Tempo?
- Descreva como foi o processo de implementação do Programa Escola do Novo Tempo em sua escola.
- Quais são as disciplinas trabalhadas por você no decorrer do ano letivo? Como se dá o processo de formação continuada, ocorre em que período?

- Que transformações você acredita que o Programa Escola de Tempo Integral poderá trazer para a educação?
- Como você percebe a relação entre os estudantes no processo de formação em uma Escola de Tempo Integral?
- Na sua visão, o Programa Escola do Novo Tempo trará mudanças sociais significativas?
- Na sua opinião, quais os desafios (problemas) enfrentados pelo professor no Programa Escola do Novo Tempo?
- O Programa Escola do Novo Tempo está cumprindo quais objetivos na formação de um cidadão?
- Como que é o envolvimento dos colegas professores nesse programa?
- Como você avalia a organização do tempo, do espaço e do currículo do Programa Escola do Novo Tempo na rotina da escola?
- Na sua opinião, o que significa ser um estudante autônomo, competente e solidário nesse programa?
- Na sua opinião, o que significa ser um estudante protagonista nesse Programa Escola do Novo Tempo?
- Os estudantes e os docentes têm um local adequado para descansarem após o almoço?
- Você observa uma alteração no quadro de colegas professores nesse Programa Escola do Novo Tempo?
- Você, como professor, segue alguma recomendação curricular implementada pelo ICE ou pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia? O que você acha disso?
- Na sua opinião, quais foram as transformações didáticas, pedagógicas e pessoais que o Programa Escola do Novo Tempo implantado em Rondônia em 2017, seguindo o Modelo Escola da Escolha de Pernambuco e assessorado pelo ICE, proporcionou?
- Qual a sua carga horária semanal nesse Programa Escola do Novo Tempo?
- Como é a programação pedagógica proposta no Programa Escola do Novo Tempo?
- Quais são os impactos nas concepções e nas práticas escolares da implantação desse programa?

- Qual é o papel social que o Programa Escola do Novo Tempo pautado nos princípios do Modelo Escola da Escolha acarreta na formação do estudante?
- Que avaliação pode ser feita sobre o trabalho realizado pela equipe que compõe a coordenação estadual do projeto, no que se refere à frequência destinada ao acompanhamento às escolas?

APÊNDICE G – AUTODECLARAÇÃO

Eu, Paulo Malicka Musiau, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), autor do projeto de tese que aqui se apresenta “ESCOLA DO NOVO TEMPO: O ensino de período integral no Estado de Rondônia, uma parceria público-privada (de 2017 a 2022)”, declaro, juntamente à orientadora deste estudo, Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, que todos os preceitos de ética que envolvem a pesquisa com seres humanos realizada pelas Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) foram seguidos no desenvolvimento deste projeto. Cada participante foi convidado a contribuir com este estudo, sendo esclarecidos sobre a proposta e os objetivos da pesquisa. Após sanadas eventuais dúvidas, todos assinaram o TCLE em conjunto com a autor. Reitero que o estudo está em consonância com os princípios da ética, em respeito à dignidade a todas as pessoas envolvidas nesta proposta de tese.

Sem mais,

Paulo Malicka Musiau
Doutorando PPGEdu Unisinos

ANEXO I – IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862



SEÇÃO 1

Ano CLIV N.º 35

Brasília - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.* (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

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

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.*

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

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

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

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

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.*

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

ANEXO II – EXTRATO DA LEI COMPLEMENTAR Nº 940/17**GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
GOVERNADORIA**

LEI COMPLEMENTAR N. 940 , DE 10 DE ABRIL DE 2017.

Institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RONDÔNIA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, tendo por objetivo o planejamento, o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e gestão escolar, por meio da implementação de políticas públicas para o ensino médio em tempo integral no Estado.

§ 1º. A implantação do Programa deve considerar o disposto no Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE/RO, instituído pela Lei nº 3.565, de 3 de junho de 2015, especialmente a Meta 6 e suas estratégias.

§ 2º. O Programa Escola do Novo Tempo será implantado e desenvolvido em unidades escolares de ensino médio da rede pública estadual, definidas e regulamentadas por Decreto do Poder Executivo para funcionar em regime integral.

Art. 2º. O Programa Escola do Novo Tempo tem por finalidade:

Fonte:

https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/7892/7892_texto_integral.pdf.

Acesso em: 12 nov. 2023.

ANEXO III – EXTRATO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746

EDIÇÃO EXTRA

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862



SEÇÃO



Ano CLIII Nº 184-A

Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Executivo.....	1
Presidência da República.....	2
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário	2

Atos do Poder Executivo**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, 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, e dá outras providências.

selho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime." (NR)

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do **caput**.

§ 3º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 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

Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais.

Fonte:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 27 de jan.2024