



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RENATA KALLIANE MENEZES ALVES

**A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA PARAÍBA (PEI-PB)**

CAMPINA GRANDE - PB

2024

A474g

Alves, Renata Kalliane Menezes.

A gestão escolar e o papel do diretor no Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB) / Renata Kalliane Menezes Alves. – Campina Grande, 2024.

136 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Luciana Leandro da Silva".

Referências.

1. Gestão Educacional. 2. Diretor Escolar – Gestão. 3. Tecnologia de Gestão Educacional. 4. Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB). I. Silva, Luciana Leandro da. II. Título.

CDU 37.07(043)

RENATA KALLIANE MENEZES ALVES

**A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA PARAÍBA (PEI-PB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Leandro da Silva
Orientadora – UFCG/PPGED

Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues
Membro interno UFCG/PPGED

Prof. Dr.^o Alexandre William Barbosa Duarte
Membro Externo Flacso/Brasil

Prof. Dr.^o Fernando Luiz Cássio da Silva PPG-FEUSP

Aos meus filhos, Arthur e Aline, como parte do meu legado.
E a todos que lutam por uma educação pública justa e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus, aos meus pais, Arnaldo e Josefina, que sempre estiveram ao meu lado, me encorajando nos momentos de dificuldades e me apoiando incondicionalmente.

Agradeço à minha orientadora, a professora Luciana, por ter me acolhido e ter feito essa caminhada comigo em meio às dificuldades e lutas da pesquisa. Acredito que nosso tempo juntas nos proporcionou muito aprendizado e muitas conquistas.

Ao professor Carlos Augusto Medeiros que me desafiou inúmeras vezes com leituras, nas discussões e com a minha pesquisa, me fazendo enxergar para além do que eu via. E por ter se disposto a participar da minha banca.

À professora Melânia M. Rodrigues pelo apoio durante minha trajetória no mestrado, por acreditar em mim e na minha pesquisa, por todo o apoio que me deu no meu processo de formação, e pela sua disponibilidade em estar na minha banca contribuindo com todo o seu conhecimento.

Ao professor Alexandre Duarte e Fernando Cássio, por comporem minha banca de defesa e contribuído com a minha pesquisa.

Gostaria de agradecer aos demais professores do PPGED por todo conhecimento que me proporcionaram, e ao programa pela oportunidade de cursar o mestrado em educação.

A meu esposo, Antônio, que esteve ao meu lado nessa jornada, me estimulando a não desistir e me auxiliando com os nossos filhos durante o tempo em que estive imersa nas disciplinas e na pesquisa.

À Aline e Arthur, meus filhos, que durante o tempo do mestrado colaboraram comigo para que eu pudesse me dedicar a pesquisa e entenderam que nem sempre eu podia estar com eles.

Agradeço a minha sogra, Hosana, que me ajudou com meus filhos e com quem sempre pude contar.

À minha amiga, Luzia Gomes, quem inúmeras vezes leu meu projeto, fez correções da língua portuguesa e com quem compartilhei angústias e alegrias.

À turma 7 do PPGED, em especial as colegas Fabnice e Gilvânia, com quem pude compartilhar ansiedades, medos e conquistas. E que foram suporte na minha jornada durante os dois anos do mestrado. Amigas que levo para a vida.

Por fim, aos meus alunos da ECIT Plínio Lemos, os quais em muitas ocasiões me fizeram acreditar que sonhos se tornam realidade, e com a alegria deles e o encorajamento não desisti dessa jornada. É por quem luto por uma escola pública de qualidade.

Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo.

Antônio Gramsci

RESUMO

A presente pesquisa encontra-se vinculada à linha um de História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Essa investigação teve como objeto de estudo a gestão escolar e o papel do diretor/diretora escolar no âmbito do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), tomando como recorte temporal o período de 2016 a 2022. É importante ressaltar que 2016 marca o ano de implantação do modelo no estado, a partir de um convenio firmado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e 2022, meu ingresso na pós-graduação. Nesse sentido, a pesquisa analisou as configurações para a gestão e o papel do diretor escolar no Programa de Educação Integral da Paraíba, desvelando como a implantação de um novo modelo de gestão, Tecnologia de Gestão Educacional, para as escolas que fazem parte do Programa trouxe implicações significativas no papel do diretor e na própria gestão democrática da escola. A investigação esteve alicerçada na abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético, apresentando como categorias de análise historicidade, totalidade e contradição. No que diz respeito às categorias de conteúdo, elas se referem ao gerencialismo, gestão educacional democrática, diretor escolar e intelectual orgânico. Destacamos como procedimentos teórico-metodológicos para a construção dos dados, o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, cujo corpus coligido foi examinado por meio da análise interpretativa.

Os documentos revelaram que a Tecnologia de Gestão Educacional está assentada no gerencialismo, transplantando, para o ambiente escolar, ferramentas advindas do mundo Empresarial, adotadas como forma de otimizar os resultados, a partir do aumento da eficácia e eficiência dos processos educacionais. Sobre o papel do diretor, os documentos apontam para um novo perfil de liderança, em que o líder é remodelado conforme as políticas nacionais e com as determinações dos organismos multilaterais para atuar como intelectual orgânico da hegemonia burguesa. Tais determinações se fazem presentes no PEI-PB mediante o modelo de liderança e de gestão adotados, contribuindo para a consolidação do Programa a partir do desenvolvimento de boas práticas, reforçando uma educação baseada em modelos neoliberais.

Palavras-chave: PEI-PB; Diretor escolar; Gestão escolar; Tecnologia de Gestão Educacional.

ABSTRACT

This research is linked to line one of Educational History, Policy and Management of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGED/UFCG). This investigation had as its object of study school management and the role of the school director within the scope of the Paraíba Integral Education Program (PEI-PB), taking as a time frame the period from 2016 to 2022. It is important to highlight that 2016 marks the year of implementation of the model in the state, based on an agreement signed with the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), and 2022, my entry into postgraduate studies. In this sense, the research analyzed the configurations for management and the role of the school director in the Integral Education Program of Paraíba, revealing how the implementation of a new management model, Educational Management Technology, for the schools that are part of the Program brought significant implications for the role of the principal and the democratic management of the school itself. The investigation was based on the theoretical-methodological approach of historical and dialectical materialism, presenting historicity, totality and contradiction as categories of analysis. With regard to content categories, they refer to managerialism, democratic educational management, school director and organic intellectual. We highlight as theoretical-methodological procedures for data construction, the bibliographic survey and documentary research, whose collected corpus was examined through interpretative analysis. The documents revealed that Educational Management Technology is based on managerialism, transplanting, to the school environment, tools from the Business world, adopted as a way of optimizing results, by increasing the effectiveness and efficiency of educational processes. Regarding the role of the director, the documents point to a new leadership profile, in which the leader is remodeled according to national policies and the determinations of multilateral organizations to act as an organic intellectual of bourgeois hegemony. Such determinations are present in PEI-PB through the leadership and management model adopted, contributing to the consolidation of the Program through the development of good practices, reinforcing an education based on neoliberal models.

Keywords: PEI-PB; School director; Educational management; Educational Management Technology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão das ECI na Paraíba.....	67
Figura 2 - Municípios paraibanos com Escolas Cidadãs Integrais (2021)	68
Figura 3 - O passo a passo “Da parceria à passagem do Bastão”: Ciclo de três anos ..	70
Figura 4 - Ciclo Virtuoso	73
Figura 5 - Ciclo de Melhoria Contínua.....	76
Figura 6 - Plano de Ação e Programa de Ação.....	85
Figura 7 - Agenda	87
Figura 8 - Guia de Aprendizagem.....	88
Figura 9 - Características do Líder na TEO	93
Figura 10 - Evolução Dimensional da Liderança	101
Figura 11 - Termo de Parceria firmadas pela escola com parceiros locais.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos sobre a Gestão Democrática.....	25
Quadro 2 - Documentos sobre o Programa de Educação Integral na Paraíba	25
Quadro 3 - Visão Empresarial X Visão Burocrática.....	81
Quadro 4 - Estrutura do Plano de Ação	83
Quadro 5 - Idades Geracionais e níveis de Atuação	89
Quadro 6 - Regras para o exercício da “boa liderança”	94
Quadro 7 Alinhamento dos documentos do PEI-PB, Matriz Geral e OCDE.	109
Quadro 8 - Produções acadêmicas na Google Scholar e Scielo (2016- 2022)	129
Quadro 9 - Produções acadêmicas na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes e BDTD (2016- 2022)	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo das produções em bancos de pesquisa.....	23
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AE	Administração Escolar
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BM	Banco Mundial
CAF	Coordenador Financeiro
CAICs	Centros de Atendimento à Criação e ao Adolescente
CEBS	Conferência Brasileira de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEI	Comissão Executiva de Educação Integral
CIEPs	Centro Integrados de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional da Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CRIA	Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem
CUT	Central Única dos trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ECI	Escola Cidadã Integral
ECIS	Escola Cidadã Integral Socioeducativa
ECIT	Escola Cidadã Integral Técnica
EPA	Estudos, Planejamento e Atendimento
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNDEP	Fórum Nacional da Escola Pública

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação	de
GQTE	Gestão da Qualidade Total em Educação	
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	
IQE	Instituto Qualidade no Ensino	
LDB	Lei de Diretrizes e Bases	
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado	
MEC	Ministério da Educação	
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização	
NGP	Nova Gestão Pública	
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico	
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	
ONU	Organização das Nações Unidas	
OS	Organizações Sociais	
PAC	Plano de Aceleração da Educação	
PDCA	Ciclo de Melhoria Contínua	
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação	
PEE-PB	Plano Estadual de Educação da Paraíba	
PEI-PB	Programa de Educação Integral na Paraíba	
PME	Programa Mais Educação	
PNE	Plano Nacional de Educação	
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação	
PPP	Projeto Político Pedagógico	
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador	
PSB	Partido Socialista Brasileiro	
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira	
PT	Partido dos Trabalhadores	
PV	Projeto de Vida	
SEE	Secretaria de Estado da Educação	
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht	
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional	
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional	

TQT Teoria da Qualidade Total
VIVEN Cidadãos Para um Amanhã Melhor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Justificativa e Objetivos.....	18
1.2	Delineamentos teórico-metodológicos.....	19
1.3	Procedimentos da Pesquisa.....	22
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	28
2.1	A luta pela Redemocratização da Educação Pública no Brasil.....	30
2.2	Configurações para gestão da educação a partir dos anos de 1990	34
2.2.1	<i>A gestão escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....</i>	<i>39</i>
2.2.2	<i>A Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação</i>	<i>42</i>
2.2.3	<i>O papel do diretor frente as novas formulações da política nacional</i>	<i>51</i>
3	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA (PEI-PB)	56
3.1	A educação integral para o ensino médio no Brasil: O Ensino Médio Inovador	58
3.2	A escola da escolha na Paraíba: O ICE e seu programa de escola.....	61
3.3	O Programa de Educação Integral na Paraíba.....	63
3.4	Organização e eixos estruturantes do modelo gestão do PEI-PB	72
4	A GESTÃO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E O PAPEL DO	78
DIRETOR		
4.1	Tecnologia Empresarial Odebrecht ou Tecnologia de Gestão Educacional: mais do mesmo? 79	
4.1.1	<i>Elementos operacionais da TGE e da TEO</i>	<i>82</i>
4.1.2	<i>Níveis de Crescimento na TEO e TGE: da sobrevivência à sustentabilidade</i>	<i>88</i>
4.1.3	<i>Educação pelo Trabalho.....</i>	<i>90</i>
4.1.4	<i>Líder e Diretor escolar: duas faces da mesma moeda?</i>	<i>93</i>

4.2	A TGE e a Liderança servidora.....	97
4.2.1	<i>O diretor escolar no Programa de Educação Integral da Paraíba</i>	<i>101</i>
4.2.2	<i>O papel do diretor do PEI-PB frente as novas formulações da política nacional e internacional.....</i>	<i>107</i>
4.3	<i>O diretor do PEI-PB: um intelectual orgânico a serviço de quem?</i>	<i>110</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE.....	129
	ANEXO A	133

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito da Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais. Apresenta, como **objeto de estudo**, a gestão escolar e o papel do diretor escolar no âmbito do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), tomando como recorte temporal o período de 2016 a 2022. A demarcação desse período deve-se ao momento da criação das escolas integrais na rede estadual, denominadas como Escolas Cidadãs Integrais (ECI), assim como ao meu ingresso na pós-graduação em 2022.

A educação integral é tratada nos documentos da política pública nacional, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/Lei n.º 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei n.º 10172/2001 e o PNE/Lei n.º 13.005/2014). Os documentos evidenciam a necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, indicando a necessidade de aumentar escolas de tempo integral na educação básica. Assim como, apresentam a instituição da gestão democrática da escola pública, inscrita na Carta Magna de 1988 como resultado dos embates da sociedade civil organizada.

A LDB apresenta a ampliação da jornada diária de forma progressiva no ensino fundamental, e a critério dos sistemas de ensino. Entretanto, é omissa quanto a educação de tempo integral voltada para o ensino médio e institui a gestão democrática dos sistemas de ensino, incumbindo aos estados e municípios estabelecerem mecanismos para a sua efetivação.

O PNE de 2001 discorre sobre a ampliação de pelo menos sete horas diárias do tempo de permanência na escola, bem como a ampliação de professores e funcionários (Brasil, 2001). Salienta ainda que as escolas de tempo integral devem ser preferencialmente destinadas “[...] as crianças das famílias de menor renda [...]” (Brasil, 2001, p. 21). Por sua vez, o PNE (2014) projeta “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica [...]” (Brasil, 2014, s/p). E aponta a instituição da gestão democrática no prazo de dois anos, condicionando-o a sistemas de mérito e desempenho.

O estado da Paraíba, em concordância com a LDB e o PNE, elaborou o Plano Estadual de Educação, instituído por meio da Lei n.º 10.488/2015 (PEE-PB/2014-2024), apontando estratégias para oferecer e fortalecer a educação integral na educação básica do estado, assim como a gestão democrática (Paraíba, 2015). O primeiro programa voltado à ampliação da

jornada de alunos e professores do ensino médio no estado foi o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado em 2009 pelo governo federal (Leite, 2018).

Como parte de iniciativas estaduais para a ampliação da educação integral, criou-se em 2015, mediante os decretos estaduais n.º 36.408, de 30/11/2015 e n.º 36.409, de 30/11/2015, o Programa das Escolas Cidadãs Integrais e Cidadãs Integrais Técnicas. Em 2018, foi criado o Programa de Educação Integral (PEI-PB) a partir da publicação da Lei n.º 11.100, de 06/04/2018, contemplando as Escolas Cidadãs Integrais, Cidadãs Integrais Técnicas e as Escolas Cidadãs Socioeducativas. No ano seguinte, a Lei n.º 11.100/2018 foi alterada mediante a Lei n.º 11.314 de 06 de abril de 2019, ampliando o PEI-PB, inserindo o Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA).

Para a implantação do Programa, o governador Ricardo Coutinho (2011-2018)¹, firmou um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação² (ICE) como consultor, que assumiu a responsabilidade desde a criação das escolas até as formações pedagógicas ofertadas, tanto para os técnicos da Secretaria de Educação do Estado, quanto para os professores da rede (Leite, 2018).

No que diz respeito à gestão, o PEI-PB, na contramão da gestão democrática, adota, operacionalmente, a ferramenta intitulada Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), derivada da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Portanto, a TGE apresenta-se como um guia pelo qual gestores e professores deverão pautar seu trabalho (Leite, 2018). Diretamente vinculada à dimensão pedagógica e à formação de jovens autônomos, solidários e competentes, a TGE coloca-se, pretensiosamente, mais como “consciência” do que como “método de gestão” (ICE, 2016).

A concepção do Programa abrange uma série de elementos que dizem respeito ao processo didático-pedagógico e à própria organização escolar, dentre os quais, para este trabalho, procuramos nos aproximar do papel desempenhado pelo diretor no PEI-PB, por perceber que este articula todo o funcionamento da escola. Logo, inferimos que através do papel exercido por ele na escola existe uma assimilação e adequação ao modelo de escola integral proposto pelo ICE e imposto aos professores e alunos (Araújo; Lima; Júnior, 2020). Diante disso, consideramos necessário compreender o papel do diretor escolar no âmbito do PEI-PB,

¹ O governador Ricardo Coutinho (PSB) permaneceu no governo da Paraíba por dois mandatos: o primeiro de 2011 a 2014, tendo como vice-governador Rômulo Gouveia, filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). O seu segundo mandato foi no período de 2015 a 2018, tendo como vice-governadora Lígia Feliciano, quadro do Partido Democrático Trabalhista (PDT).

² O capítulo 3 trará mais apreciações sobre o ICE.

bem como sua relação com o gerencialismo educacional, o qual emprega a lógica empresarial na gestão escolar.

1.1 Justificativa e Objetivos

O interesse pela temática, objeto dessa dissertação, relaciona-se com a minha³ atuação na educação de tempo integral, desde o ano de 2018, quando da sua institucionalização como Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB). Enquanto professora do ensino médio, vivencio uma concepção de gestão escolar que, em muito, se aproxima dos moldes de uma gestão empresarial, na qual a busca pela eficiência é a prioridade, seja para o professor, seja para o aluno.

Assim, esse projeto de escola orienta-se na perspectiva de uma educação neoprodutivista⁴ e neotecnicista⁵ (Saviani, 2021), na qual o papel exercido pelo diretor acaba sendo o de fiscal do trabalho docente, em concordância com as políticas de responsabilização⁶, as quais acabam instaurando um sistema de competição e desvalorização, imbuindo na escola uma feição de empresa capitalista.

Ademais, nos seus documentos norteadores, os quais cumprem o papel de orientar todo o funcionamento do PEI-PB, o diretor é colocado como um líder a ser seguido, amparado na “liderança servidora”⁷, com a função de “[...] alinhar esforços e liderar a escola para alcançar a visão de um futuro de excelência, com foco na formação do jovem e seu Projeto de Vida [...]” (ICE, 2016, p. 36). Logo, percebemos que cabe a ele liderar a escola em busca de resultados exitosos e garantir que seja desenvolvido o projeto de vida dos alunos.

Com base no exposto, o **problema de pesquisa** é expresso, sinteticamente, como: qual o diretor, para qual gestão no PEI-PB? Em outras palavras: quais orientações – teóricas e práticas – configuram o modelo de gestão e o papel do diretor escolar, no Programa de Educação Integral na Paraíba?

³ Embora tenha uma relação direta com o objeto pesquisado, optei por não continuar com o discurso em primeira pessoa no decorrer do texto, como afirmara anteriormente.

⁴ Neoprodutivismo se alicerça na educação como um investimento no capital humano, no qual cabe ao indivíduo adquirir os meios que lhe permitiram ser competitivo no mercado de trabalho (Saviani, 2021).

⁵ Neotecnicismo refere-se a busca por resultados através das avaliações e assim garantir a eficiência e a produtividade (Saviani, 2021).

⁶ De acordo com Afonso (2018), “a responsabilização deve estar relacionada com a avaliação e com a prestação de contas, ainda que muitas vezes ela constitua uma mera consequência latente (ou implícita) da avaliação e/ou da prestação de contas” (Afonso, 2018, p. 11), concedendo responsabilização aos sujeitos locais.

⁷ Será visto com mais clareza no capítulo 4.

Assim orientado, **objetivo geral** deste trabalho é analisar as configurações para a gestão e o papel do diretor escolar no Programa de Educação Integral da Paraíba.

Para ser possível alcançar este objetivo geral, apresentamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Evidenciar as tensões e disputas em torno das perspectivas de gestão democrática e gerencial;
- b) Examinar a implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba, considerando e situando o seu contexto histórico, além de suas determinações político-educacionais;
- c) Analisar os princípios e as diretrizes para a gestão escolar formuladas nos documentos do PEI-PB, à luz dos fundamentos da gestão educacional democrática;
- d) Analisar o papel do diretor escolar dentro do PEI-PB a partir das atribuições e determinantes do cargo.

Parte-se do pressuposto de que a gestão escolar e o papel dos diretores têm sido diretamente impactados pela lógica gerencial que está na base do Programa, com implicações e tensões para a materialização do princípio da gestão democrática nas escolas.

1.2 Delineamentos teórico-metodológicos

A pesquisa inspira-se no materialismo histórico-dialético, tendo em vista que esse método permite sair do mundo da pseudoconcreticidade, das relações simples e da práxis fetichizada através do rompimento com o mundo da aparência (Kosik, 1968). Dessa forma, pensar a educação referenciada no materialismo histórico-dialético, é buscar nas categorias indagações que permitam a destruição da pseudoconcreticidade (Kosik, 1968), entendendo as contradições presentes na esfera educacional e sua inserção na totalidade histórica e social (Cury, 1985). A aproximação da pesquisa a esse referencial marxista é mediada pelas formulações de Ciavatta (2016); Cury (1986); Evangelista; Shiroma (2019); Frigotto (2008); Kosik (1969); Paulo Netto (2011).

Nessa perspectiva, o uso desse método contribuiu para a compreensão das tensões existentes no papel do diretor no âmbito do PEI-PB, à luz da concepção de gestão democrática. Ainda no que diz respeito às categorias metodológicas advindas do materialismo histórico-

dialético, elas vêm contribuir para a interpretação do real, como instrumento da compreensão de uma realidade social e concreta (Cury, 1985).

Para essa pesquisa, foram escolhidas as seguintes categorias metodológicas analíticas: historicidade, totalidade e contradição, por entendermos que o PEI-PB se inscreve em um contexto histórico, trazendo, em si, contradições no seu desenvolvimento enquanto parte da realidade e que se relaciona com o todo, ou seja, com as políticas educacionais brasileiras em uma perspectiva dialética.

A historicidade permitirá a compreensão do movimento que se apresenta em dada realidade e sua relação com o contexto no qual o objeto se encontra. Não é algo linear, cronológico, mas que foi construído, não se encontrou pronto ou se refez ao término de um ciclo, mas se ligou ao que foi posto anteriormente (Kosik, 1969). Dessa forma, olhar a historicidade dentro do PEI-PB nos permite compreendê-lo como um fenômeno histórico e socialmente determinado, ou seja, como parte das contrarreformas voltadas para a educação em um contexto de ampliação das parcerias público-privadas e redefinição do ensino integral no país.

A categoria totalidade possibilita a destruição da pseudoconcreticidade, fazendo-nos enxergar o fenômeno como parte de um contexto maior que traz em si contradições, bem como propicia “[...] uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos [...]” (Cury, 1985, p. 27). Entender a gestão e o papel do diretor na perspectiva da totalidade é entender que existem determinações vindas do empresariado, do gerencialismo e da própria política educacional federal, que entendem a gestão como parte estratégica para a manutenção de um tipo de escola pensada pela classe dirigente, que atua na conformação do sujeito e de um ideal de educação comprometida com a manutenção da ordem vigente.

A categoria da contradição, para esta pesquisa, advém do fato de que ela está intrínseca em todos os elementos da realidade, evidenciando a relação entre os fenômenos e cada qual traz em si contradições de momentos anteriores que permanecem, mesmo com o nascimento do novo (Cury, 1985). Logo, a contradição ao “[...] interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é [...]” (Cury, 1985, p.31). Pensar a gestão do PEI-PB na perspectiva da contradição é entender as tensões entre o caráter democrático e o gerencial, na gestão escolar, e a tensão do diretor como educador e gerente.

No que diz respeito às categorias de conteúdo, as quais são elementos da análise crítica feita pelo pesquisador na escolha do seu objeto de estudo (Wachowicz, 2001) e que podem, *a*

posteriori, se transformar em subcategorias a partir de uma maior aproximação com a empiria (Kuenzer, 1998), elegemos as seguintes: gerencialismo, gestão educacional democrática, diretor escolar e intelectual orgânico. Para uma compreensão mais aprofundada dessas categorias, baseamo-nos, predominantemente, nas formulações de: Vitor Paro (2012, 2015, 2016, 2016) Rosar (2012); Oliveira; Rosar (2010); Andreotti; Lombardi; Minto, (2010), Freitas (2022); Cabral Neto (2021); Newman; Clarke, (2012), Saviani (2021) e Gramsci (1982).

É possível entender o gerencialismo como um modelo que, pretensamente, resolveria a crise do Estado de bem-estar social por meio de reformas que buscavam seu fortalecimento, tornando a máquina pública enxuta, e em seus princípios se relaciona com a Nova Gestão Pública quando define a forma e a função que o Estado deveria ter (Cabral Neto, 2021). Pode ser visto como uma ideologia quando afirma o direito de gerir e como uma estrutura calculista, no sentido de articular as informações sobre o como e o que deve ser gerido (Newman; Clarke, 2012).

Na educação, em especial na gestão escolar, essa concepção traz princípios como a redução de custos e competitividade, disseminando-se a partir da contrarreforma⁸ do Estado realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995, 2002), adotando mecanismos empresariais na gestão da escola pública (Freitas, 2018; Peroni; Lima, 2022).

Com isso, o gerencialismo no âmbito da política educacional entende a gestão como o pilar principal, buscando transformar a escola pública a partir de parâmetros de eficácia e eficiência como princípio norteador (Krawczyk, 1999). Trata-se da gestão gerencial pautada no neotecnicismo, o que acaba por comprometer o princípio de autonomia, transformando-o, sob o pretexto de descentralização e de otimização dos resultados, em responsabilização para professores e gestores (Oliveira; Menezes, 2018).

A gestão educacional democrática, por sua vez, pode ser compreendida como uma gestão da escola pública pautada nos princípios democráticos, enfatizando uma maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, criando relações que se efetivem concretamente (Paro, 2016). Tal concepção entende a educação como um direito conquistado e a luta por uma escola pública de gestão democrática, como um *continuum* frente as investidas de políticas neoliberais e gerenciais. Portanto, a gestão democrática, presente na Constituição

⁸ O termo contrarreforma é adotado por entender o caráter regressivo – no tocante aos direitos conquistados na redemocratização do país nos anos de 1980 - e conservador das reformas realizadas no âmbito no Estado diretamente alinhadas às prescrições dos organismos internacionais (Behring, 2008).

Federal de 1988, oposição ao autoritarismo, um dos pilares da ditadura empresarial-militar (1964, 1985) logo é:

[...] uma forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentam de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder (Cury, 2014, p. 17).

Entendendo a gestão educacional nos marcos da gestão democrática, o diretor escolar é antes de tudo um professor, e a sua função reúne elementos políticos (articulação, representação, legitimação), pedagógicos (o sentido da escola) e, claro, técnico-administrativos, as quais deveriam materializar-se no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), para buscar pela construção da autonomia escolar, e, assim, possibilitar alcançar os objetivos dos trabalhadores e para que o poder seja da comunidade escolar, e não de indivíduos com interesses próprios ou para manutenção da classe dominante sobre a classe dominada (Paro, 2016).

No que diz respeito à categoria de intelectual orgânico, na concepção gramsciana:

Todo grupo, social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, **não apenas** no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2001, p. 15).

Logo, cada classe cria seus próprios intelectuais, ou seja, eles estão vinculados à burguesia ou ao proletariado (Gramsci, 2001). Nessa perspectiva, será que o diretor das escolas integrantes do PEI-PB atua como agente do Estado⁹, intelectual orgânico que organiza e garante a assimilação do modelo gerencial entre os escolares? Será que seu papel reproduz a maneira como ele é cotado para estar ali, enquanto cargo comissionado, e atuando pelo consenso? Ou será, que sua atuação pode proporcionar uma gestão que se pautar na democracia?

1.3 Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e da análise documental sobre a temática apresentada. Entendemos que a revisão bibliográfica permitiu um levantamento mais amplo dos materiais produzidos que envolvem a temática em questão, permitindo verificar as

⁹ De acordo com Gramsci (1983), Estado ou Sociedade Política tem a função de exercer a hegemonia, exercida pelo grupo dominante (Gramsci, 1983).

lacunas deixadas nesses trabalhos e, com isso, aprofundar o objeto da pesquisa. Quanto à análise documental, esta possibilitou a seleção de documentos que analisam o PEI-PB e que nos permitiu compreendê-lo.

Para a revisão bibliográfica, foi realizado, inicialmente, um levantamento que pudesse fortalecer o problema de pesquisa. Foram consultadas as seguintes plataformas: Google Scholar, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscando trabalhos que abordavam a temática no período correspondente aos anos de 2016 a 2022, usando os seguintes descritores: “Escola Integral”, “Escola Cidadã Integral”, “Gestão escolar”, “Diretor Escolar”, “Gerencialismo”, “Gestão democrática”. Com essa busca foi possível selecionar os seguintes trabalhos:

Tabela 1 - Quantitativo das produções em bancos de pesquisa

Base	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Scielo	11	-	-	11
BDTD	-	9	1	10
Capes	-	5	-	5
Google Scholar	12	-	-	12
Total	-	-	-	38

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre as produções selecionadas, no que se refere à produção de artigos científicos, consideramos como pertinentes para análise aquelas que tratavam especificamente sobre a gestão dentro do PEI-PB, ou na rede estadual de ensino na Paraíba, com isso elencamos as produções de Araújo; Lima e Souza Junior (2020); Carvalho; Rodrigues (2019) e Araújo *et al.* (2021)¹⁰. Tais produções apresentam elementos concernentes à gestão na rede estadual de ensino, mais especificamente, nas escolas cidadãs integrais, apontando a influências das organizações sociais (OS) e como o ideário gerencial passa a orientar a gestão escolar. Os autores consideram que a presença do gerencialismo na rede estadual vem aumentando à medida que as parcerias público-privadas são firmadas e a escola passa a se adequar às

¹⁰ Todas as produções selecionadas encontram-se descritas nos Apêndices do trabalho, incluindo os artigos científicos, dissertações e teses.

orientações trazidas por tais instituições, adotando conceitos e práticas empresariais no ambiente escolar.

Com base no levantamento feito sobre produções no nível de pós-graduação, é perceptível a inquietação dos pesquisadores sobre a constituição e os eixos centrais do Programa de Educação Integral na Paraíba. Nesta dissertação, não foram utilizadas todas as dissertações e teses encontradas, tendo em vista que algumas não dialogam com a esfera da gestão. Destarte, as pesquisas de Leite (2019), Silva (2022) e Henrique (2020) contemplam, em algum momento, a apresentação do TGE, enquanto ferramenta de gestão no PEI-PB, ainda que de forma introdutória, sem fazer correlações com a gestão democrática e o papel do diretor. Contudo, são pertinentes e colaboram com o objeto, deixando em evidência a relação existente entre as políticas neoliberais, os organismos internacionais, as parcerias público-privadas, com as formulações e as orientações em torno da concepção do PEI-PB e do tipo de gestão que passa a fazer parte dela.

Em nossa aproximação com à empiria, recorreremos à análise documental, compreendendo que os documentos carregam em si historicidade (Evangelista, 2012), que são a marca de decisões tomadas e que impactaram determinado momento histórico, tendo em vista o seu caráter ideológico, já que conhecer a empiria é conhecer a própria história (Evangelista, 2012).

Logo, a análise documental permitiu adentrar nos pormenores do PEI-PB e sua relação com outros documentos de âmbito estadual e nacional, o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB), as leis e decretos que estabelecem o programa, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional Educação (PNE) e a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. O trabalho com esses documentos consiste na busca para localizar, selecionar, ler e sistematizar todas as evidências que possibilite uma compreensão maior dos aspectos dessa política e seu contexto histórico (Evangelista, 2012).

Os documentos que compõem o *corpus* de análise encontram-se relacionados nos quadros 1 e 2, constando sua ementa. A sua escolha deve-se pelo fato de que eles trazem referência as normativas sobre a gestão da escola e os direcionamentos para o diretor escolar ao nível nacional e estadual, e sobre o processo de implantação do Programa de Educação Integral da Paraíba:

Quadro 1 - Documentos sobre a Gestão Democrática

Ano	Documento	Ementa
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Não consta
1996	Lei n.º 9.394/ de 20/12/ 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2001	Lei n.º 10172 de 09/01/2001 – Plano Nacional de Educação	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2014	Lei nº13.005 de 25/06/ 2014 - Plano Nacional de Educação	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2015	Lei n.º 10.488 de 24/06/ 2015 - Plano Estadual de Educação na Paraíba	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.
2021	Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar	Não consta

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 - Documentos sobre o Programa de Educação Integral na Paraíba

Ano	Documento	Ementa
2015	Decreto Estadual n.º 36.408 de 30/11/2015	Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências.
2018	Lei nº 11.100 de 06/04/2018	Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências

2019	Lei n.º 11.314 de 11 /04/ 2019	Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral.
------	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além dos documentos legais acima listados, a análise incluiu os documentos específicos que orientam o modelo de gestão no programa, a saber, o caderno formativo intitulado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), o qual faz parte de uma coleção de cadernos desenvolvidos pelo ICE que trazem orientações sobre a organização do modelo da escola da escolha. Também analisamos o livro “Educação pelo Trabalho”, de Norberto Odebrecht. Trata-se de uma coletânea de livros que sistematizam o conceito de Tecnologia Empresarial Odebrecht. Essa obra em específico apresenta similaridades com o livro Tecnologia de Gestão Educacional. Também foi utilizado o livro da OCDE¹¹ “*Improving-school-leadership*”, o qual analisou o papel da liderança e sua relação direta com a melhoria da qualidade da educação. Além disso, foram analisados os editais de seleção de diretores realizados pela secretaria de educação estadual para o provimento do cargo de diretor.

Para análise do material empírico, utiliza-se a análise interpretativa a partir das contribuições de Severino (2016), que afirma que “[...] interpretar [...] é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas [...] é dialogar com o autor” (Severino, 2016, p. 63). Nessa perspectiva, a análise interpretativa permite um diálogo direto com o autor da mensagem, possibilitando entender o contexto por trás da produção daquele texto, as escolhas metodológicas do autor. Permite que o pesquisador possa se colocar de forma crítica frente às escolhas feitas pelo autor.

Essa pesquisa encontra-se organizada em quatro seções, sendo:

A seção 1, Introdução, responsável pela apresentação do objeto da pesquisa, a justificativa pela sua escolha, os objetivos e o caminho teórico-metodológico adotado.

A seção 2, intitulada Considerações sobre a Gestão da Escola Pública, apresentamos o processo de construção do princípio da gestão democrática frente a redemocratização da educação. Salientando os embates entre a sociedade civil organizada e o bloco no poder em torno da sua construção nos documentos da legislação educacional, a saber a própria Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação.

¹¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Na seção 3, O Programa de Educação Integral na Paraíba (PEI-PB), é feita uma breve contextualização sobre a concepção de educação integral, e em seguida é destacado o Programa Ensino Médio Inovador como parte das iniciativas realizadas pelo Governo Federal para implantar gradativamente a jornada ampliada nas escolas de ensino médio não profissionalizante. Em seguida, busca-se ver esse mesmo programa no estado da Paraíba, e como desdobramento dele a implantação do Programa das Escolas Cidadãs Integrais, realizadas a partir de um convênio realizado em 2015, pelo então governador Ricardo Coutinho com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Partimos de uma aproximação sobre as origens do ICE, o seu modelo pedagógico e de gestão, para entendermos a organização do programa na Paraíba, e o modelo de gestão, estando este desde 2018, consolidado como PEI-PB.

Na seção 4, A Gestão da Escola Cidadã Integral e o Papel do Diretor, foi analisado o modelo de gestão e sua aproximação com a Tecnologia Empresarial Odebrecht, tendo como pressuposto que a TGE tem como base de fundamentação esse modelo de gestão empresarial. Ainda nessa seção, foi analisado o papel do diretor frente as novas determinações propostas pelo PEI-PB, e pelo modelo de gestão adotado, procurando desvelar o tipo de liderança proposto por ele. Nesse aspecto, nos debruçamos sobre a proposta da Matriz Nacional de Competências para o diretor, verificando seu alinhamento com os documentos da OCDE, e com o próprio documento da TGE. Por fim, compreendemos que o papel pensado para o diretor escolar nos documentos oficiais do PEI-PB em muito se assemelha ao de intelectual a serviço da classe hegemônica, sendo cooptado e com isso rompendo com o seu papel de agente transformador.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Evidenciamos neste capítulo a construção do conceito de gestão democrática a partir do processo de redemocratização da educação após o período da ditadura empresarial-militar, a luz dos principais documentos legais da política educacional que tratam sobre a gestão da escola pública.

Existe um longo debate em torno da gestão educacional e sua vinculação, em um primeiro momento, a administração escolar. Debate este que perpassa os vários momentos de desenvolvimento econômico do país, dado o alinhamento entre educação e produção econômica. É bem verdade que, para alguns autores, a exemplo de Vitor Paro (2012) e Wittmann (1985), gestão e administração são expressas como sinônimos, entendendo-os a partir de uma articulação entre forma, conteúdo e os interesses da sociedade, rompendo com a subordinação ao capitalismo, com práticas que levem a uma educação emancipadora, voltada a classe trabalhadora (Paro, 2012; Wittmann, 1985).

Porém, o que se tem visto é a concepção de administração escolar (AE) como organização, governo, gestão, visando utilizar recursos de forma mais eficiente, entendendo que existe uma correlação direta da administração com a economia, com os modos de produção, no qual a utilização de recursos, sejam eles materiais ou conceituais, implica em evitar o desperdício e gerar valor (Paro, 2012; Lombardi, 2010).

Portanto, ao longo da nossa história a gestão da educação se restringiu ao caráter técnico e organizacional, descompromissada com a emancipação social e relacionada diretamente com a produção econômica. Nesse sentido, a instauração de uma ditadura empresarial-militar no Brasil (1964 – 1985) e a adoção de um capitalismo monopolista voltado para a acumulação de riqueza nas mãos da burguesia, trouxe consigo um projeto de educação baseado no tecnicismo e no produtivismo, enfatizando o diretor escolar como gerente, e a gestão escolar como administração em uma perspectiva de racionalidade. Assim:

O golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional, cujas palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, portanto, o lema ordem e progresso agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo (Germano, 2008, p. 315).

No contexto político-econômico, a ditadura empresarial-militar buscava a modernização do país através da cilada de modernização com segurança, e para isso acontecer

era necessário acabar com as influências comunistas no país, bem como aumentar a influência da empresa privada no Estado, ao passo que se ampliavam as desigualdades entre a classe trabalhadora (Braga, 2008). Como incentivo ao crescimento e criação de uma sociedade urbano-industrial, houve arrocho salarial, impactando diretamente na ausência de distribuição de renda, além da instauração de órgãos repressivos para conter a massa dos trabalhadores insatisfeitos com as políticas instauradas pelos militares (Braga, 2008).

No contexto educacional, a ditadura empresarial-militar apoiada no discurso de formação de almas, sob a premissa de uma pedagogia baseada na disciplina, obediência e amor pela pátria, (Germano, 2008), instaurou uma educação tecnicista e autoritária, projeto este realizado a partir da articulação entre Estados Unidos e Brasil a partir do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-americana para Desenvolvimento Internacional (USAID) com o intuito de reorganizar o sistema educacional brasileiro desde o ensino primário até o ensino superior. Logo:

Firmados sob a égide da “assistência técnica”, tais acordos ocultavam os reais interesses que impulsionaram os países centrais a atuarem nos países de capitalismo dependente, em um momento em que a exigência central do capitalismo passava a ser a universalização dos mercados e a transformação de bens naturais e sociais em mercadorias (Braga, 2008, p. 99).

Sob a orientação dos referidos acordos, a educação passa a fundar-se na teoria do capital humano, no sentido de instrumentalizar os estudantes as novas demandas impostas pelo capitalismo, uma educação voltada para o mercado de trabalho. Tais reformas começaram pelo ensino superior, com a denominada Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/1968; Decreto-Lei n.º 469/1969).

Nesse contexto, houve mudanças em todos os cursos de licenciatura, separação entre curso e departamento, diminuição da grade curricular, ênfase na certificação e na transferência do sistema seriado para o regime de créditos, separação entre ensino e pesquisa, subordinação dos fins aos meios (Braga, 2008; Saviani, 2008). Segundo Saviani (2008):

Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico (Saviani, 2008, p. 304 - 305).

Isso acabou fragilizando e parcelando a formação no ensino superior, configurando uma formação rasa, distanciando o ensino da pesquisa. No curso de Pedagogia, em decorrência do

parecer n.º 252/69, foram instituídas modificações nos conteúdos, na duração do curso e nas modalidades de capacitação, resultando nas habilitações (Saviani, 2008).

Tais habilitações pretendiam formar especialistas nas áreas de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, para assumir funções técnicas na escola, atendendo a demanda do mercado de trabalho, acarretando uma formação mecânica e produtivista da educação (Saviani, 2008). Para atuar como especialista na Administração Escolar era necessário ter realizado estágio supervisionado e ter experiência no magistério, isso só aumentou a racionalidade técnica na escola (Saviani, 2008).

No que diz respeito ao ensino de primeiro e segundo graus (Lei n.º 5.692/1971) produziu um “[...] alinhamento desses níveis de ensino às demandas requeridas pelo projeto de desenvolvimento adotado no país” (Braga, 2008, p. 117), a educação da classe trabalhadora passa a ser voltada para as demandas do mercado de trabalho, com ampliação dos cursos profissionalizantes. Enquanto isso, as escolas particulares continuaram com uma formação que proporcionaria a sua continuidade nos estudos (Braga, 2008).

Essas reformas buscavam compactar os saberes, parcelar o ensino e promover uma educação que articulasse eficiência e produtividade voltadas para o mercado de trabalho. Trouxe para os profissionais da educação diminuição do salário, aumento da jornada de trabalho, e um sistema educacional relacionando com o sistema produtivo, pautado na disseminação da Teoria do Capital Humano¹², acentuando ainda mais a educação dual, uma voltada para as classes dominantes e outra voltada para os trabalhadores (Clark; Nascimento; Silva, 2010; Drabach, 2017).

2.1 A luta pela Redemocratização da Educação Pública no Brasil

A partir da segunda metade dos anos de 1970, a sociedade civil organizada começou a juntar forças contra o governo da ditadura empresarial-militar, com isso, instituições como “Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entre outras, passaram a se mobilizar em

¹² Teoria elaborada por Theodoro Schultz em 1950, que, de acordo com Frigotto (2011), pode ser “[...] entendida como estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações” (p. 4). Contudo, em sua crítica a essa teoria ele afirma que ela acaba por esconder o verdadeiro sentido do capital, já que ele não é uma coisa, mas uma relação pautada na exploração e expropriação (Frigotto, 2011).

favor da democratização da sociedade” (Braga, 2008, p. 131). Os trabalhadores, voltando a se organizar, começavam a reagir contra a exploração sofrida no governo em curso, com realizações de protestos e greves, insuficientes, nesse período, para a derrubada dos militares, mas que marcou o início do processo que levaria a sua destituição na década seguinte (Braga, 2008).

Enquanto as forças populares retomavam o espaço público com a luta pelos direitos, sufocados durante a ditadura, e pela efetiva participação nas decisões que implicavam as maiorias, alijadas da cena política dos últimos anos, as forças conservadoras empenhavam-se em preservar a ordem vigente, mesmo admitindo um certo recuo estratégico e provisório (Braga, 2008, p. 134).

Concomitante a isso, os trabalhadores da educação também se organizaram contrários à proposta de educação defendida pelos militares, alicerçada na teoria do capital humano. Nesse contexto de forte mobilização, se destacam algumas instituições, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPAE), Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Elas foram responsáveis pela organização das “Conferências Brasileiras de Educação (CEBS) e por denunciar as desigualdades ocorridas no campo educacional durante a ditadura empresarial-militar” (Braga, 2008). Além destas, podemos ainda destacar a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que se reorganizaram e voltaram as ruas contra o regime em curso (Braga, 2008).

É nesse contexto de embates dos trabalhadores contra o bloco no poder que adentramos nos anos de 1980. Nesse período, o país encontrava-se diante da estagnação econômica causada pela crise da dívida externa contraída por setores privados, mas estatizada pelos governos militares, aumento do empobrecimento, desemprego, informalização e a priorização das exportações em detrimento do mercado externo, aprofundado e diferenciação entre as classes sociais e, por conseguinte, aumento da exploração dos trabalhadores (Behring, 2008). Frente a crise vivenciada no país os governos militares passam a ser desacreditados e pressionados pelos mais diversos movimentos sociais.

Entre esses movimentos, ganham maior visibilidade da década de 1980 a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e o Partido dos Trabalhadores (PT) (Minto, 2010). Elas atuaram, “[...] no sentido de dar organicidade aos esforços de reorganização política da classe trabalhadora e das camadas populares” (Braga, 2008, p. 141).

Essas e outras entidades organizadas, pressionaram o governo pelas eleições diretas (Diretas Já), assim como pela melhoria e gratuidade da educação. A pressão pela democratização se dava em todos os setores sociais, a fim de que houvesse uma Constituição que atendesse a todos, e na educação a luta era por uma escola pública alicerçada em uma educação emancipadora, formadora de sujeitos críticos. Nesse sentido, a luta pela redemocratização da educação vislumbrava uma política educacional que oportunizasse a universalização do ensino, permanência do aluno na escola, transporte escolar, merenda, bem como valorização e qualificação dos profissionais da educação (Shiroma *et al.*, 2007).

Logo, a intenção era romper com o ensino tecnicista voltado para a demanda do mercado e presente durante todo o período do regime militar, e instituir uma educação pautada em princípios democráticos que atuassem de forma concreta dentro da escola, envolvendo os escolares e a comunidade. Uma formação apoiada para e da cidadania, garantindo acesso ao conhecimento e a liberdade de expressão (Chaui, 2021).

A escola, pautada na democracia, seria um lugar de participação, apoiada em uma gestão que atuasse mediante princípios democráticos, com a organização das instâncias colegiadas e representativas (Saviani, 1999). O debate em torno de mudanças na concepção da gestão educacional passa a fazer parte da luta em torno da escola pública no período final da ditadura e início do processo de redemocratização da educação a partir dos anos de 1980.

A gestão democrática entrou no texto da Constituição Federal de 1988 como resultado das pressões feitas pelos movimentos sociais e embates da sociedade civil, representada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDE)¹³. O FNDE reivindicava que a gestão da escola deveria partir da participação da comunidade escolar, fazendo-se necessário vivenciar a democracia no ambiente escolar, no intuito de formar cidadãos participativos para uma sociedade igualitária. A gestão da educação, nesse sentido, englobaria tanto as escolas públicas como as privadas (Adrião; Barbosa, 2007).

Em oposição as reivindicações do Fórum, o setor privado, formado pelo empresariado educacional e pelas escolas confessionais que defendiam um “grau “aceitável” de participação, resumia-se à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino (Adrião; Barbosa, 2007, p. 66).

¹³ Ganzeli (2013) aponta que “O Fórum foi criado em 1986, reunindo mais de 30 entidades da sociedade civil, com uma composição pluralista e suprapartidária, atuando ativamente nos principais debates que envolveram a educação brasileira tais como, constituinte, elaboração da LDB, elaboração do PNE, entre outras” (Ganzeli, 2013, p. 7).

Apesar das reivindicações expressas pelas diversas entidades que constituíam o Fórum, elas se manifestaram como insuficientes, tendo em vista o caráter centralizador do congresso, que retirou as escolas privadas da obrigatoriedade da gestão democrática (Mendonça, 2000). Assim, o artigo 206, inciso 6 estabelece a “[...] gestão democrática¹⁴ do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2016). Trata-se de:

Uma fórmula, antes de tudo, bastante restritiva, porquanto apenas à escola pública cabe instaurar uma gestão democrática, do que estão isentas as escolas particulares. Conforme se entende, esse dispositivo parece legitimar a conversão neoliberal da educação em um serviço, cuja oferta é regida pela lógica mercantil (Rodrigues, 2003, p. 136).

Portanto, o que temos é uma conquista parcial, visto que foi necessária uma legislação complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁵, para direcionar como aconteceria a gestão democrática nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Paralelo à aprovação da CF/1988 iniciou-se um processo de discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação através da V Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1988 (Mendonça, 2000).

Contudo, a LDB foi aprovada em 1996, diante de embates entre a sociedade civil organizada e as instituições governamentais, permanecendo circunscrito no texto da lei n° 9394/1996 o projeto desenvolvido pelo governo federal, desconsiderando as reivindicações, e a proposta enviada pela sociedade civil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), presente na LDB e no texto da CF/1988, é apresentado no artigo n° 214 da Constituição com a função de:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 2016, p. 125).

No âmbito da gestão democrática, o PNE se incumbira de propor metas a serem cumpridas no ambiente escolar e para a educação. Porém, face às disputas no contexto educacional, ele foi elaborado tardiamente, após treze anos da publicação da Constituição

¹⁴ Para esse texto não foi considerado as alterações realizadas na Lei n.º 14.644 de 2023, tendo em vista que o texto já estava escrito antes da sua aprovação.

¹⁵ Sobre a LDB iremos nos aprofundar no item 2.2.1.

Federal, e quatro anos da elaboração da LDB, em meio a embates da sociedade civil organizada e o governo federal.

Para esse trabalho, concordamos com Cabral (2001, p. 315) quando afirma que a gestão democrática se configura como um “suporte de um processo educativo capaz de proporcionar a permanência do aluno na escola com níveis satisfatórios de aprendizagem”. Sua atuação como princípio democrático vem alicerçado em três eixos: autonomia, descentralização e trabalho coletivo, para ser possível garantir a plena participação de todos os envolvidos no processo educativo e para que dessa forma a educação se efetive como um direito social (Cabral, 2001).

Desse modo,

[...] ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente. [...] Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração (Cury, 2000, p. 55).

É importante ressaltar que a gestão democrática é uma parte da democracia que se desejava para a sociedade e, concomitantemente, para escola. Assim, a participação se constitui como um elemento imprescindível para que seja possível a atuação da população nas tomadas de decisão, quando tangenciada a sociedade não consegue romper com a democracia tutelada. Portanto, a gestão democrática dos sistemas de ensino colabora para a autonomia e a participação, possibilitando verdadeiras experiências democráticas, que extrapolem o domínio da escola.

2.2 Configurações para gestão da educação a partir dos anos de 1990

A virada dos anos de 1980 para os anos de 1990 significou, para o país, a retomada da democracia relativa, ou seja, ela se deu por meio de uma conciliação pelo alto das classes burguesas no poder, os militares cuidaram para terem uma lenta, gradual e segura transição. A saída dos militares tratou-se, na verdade, de uma continuidade dentro da nossa nascente democracia, que em momento nenhum procurou combatê-la (Fernandes, 1986). Portanto, “[...] a democracia é uma realidade histórica a conquistar [...]” (Fernandes, 1986, p. 30).

É nesse contexto de continuidade que tivemos o avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras¹⁶, dando continuidade ao discurso de qualidade advinda do mundo empresarial e alicerçada na eficácia e eficiência com vistas a aumentar a produtividade (Gentili, 1994), ao passo que ampliava a exploração dos trabalhadores, restringindo os direitos sociais.

Portanto, essa qualidade relaciona-se com a Teoria da Qualidade Total (TQT), uma forma de gerenciamento que tem seu embasamento em modelos de organização da produção oriundos do Japão nos anos de 1950, a saber o toyotismo¹⁷ (Cabral; Silva, 2001). Assim, esse padrão de qualidade estava relacionado com o gerenciamento da produção a partir da flexibilização dos processos e do conhecimento sobre os desejos do consumidor (Cabral; Silva, 2001).

Diante disso, a busca pela qualidade dos processos e dos indicadores se fizeram presentes em todos os setores governamentais, a TQT era uma forma eficiente de gerenciamento em momentos crise. É válido lembrar que a ditadura empresarial militar deixou como herança os mais variados problemas, no que tange a economia era preciso retomar o crescimento a partir do controle da moeda, privatização do patrimônio público e os acordos em torno da dívida externa (Minto, 2010).

Na educação, esse ideário passa a ser utilizado sob o discurso da Gestão da Qualidade Total em Educação (GQTE). Com isso, os sistemas de avaliação são usados como instrumentos para avaliar a qualidade da educação brasileira, considerando para isso os testes de desempenho em português e matemática (Gentili, 1994). Mediante isso, as políticas implementadas, em especial na educação, se davam pelo alto, não existia uma consulta efetiva e verdadeira sobre as demandas para a educação, desconsiderando suas necessidades (Gentili, 1994).

Desse modo, a GQTE promoveu mudanças em todas as esferas da escola. A educação básica foi a mais afetada por essa teoria, tendo em vista que ela estava alinhada ao desenvolvimento do capitalismo no país, formando mão de obra qualificada para o trabalho na fábrica. E este necessitava de um novo tipo de trabalhador, habilitado para as novas tecnologias advindas da nova fase do capitalismo, a mundialização financeira (Júnior, 1995).

¹⁶ De acordo com Almeida (2018) “[...] o neoconservadorismo estrutura-se como reação ao Welfare State (Estado do bem-estar social), à contracultura e à nova esquerda, fenômenos atrelados ao pós-Segunda Guerra Mundial e ao advento do regime de acumulação fordista” (p.28). Apresentando como pautas “[...] restauração da autoridade da lei, do restabelecimento da ordem e da implantação de um Estado mínimo que não embarace a liberdade individual e a livre iniciativa” (Almeida, 2018, p.28).

¹⁷ De acordo com Cabral e Silva (2001) “[...] o modelo japonês, também conhecido como modelo kaizen ou toyotismo, apresenta uma organização hierárquica, envolvendo todos os recursos humanos da empresa. Voltado para o processo e abrange a maioria das práticas, exclusivamente japonesa. É composto por alta gerência, média gerência, supervisores e operários. É representado, esquematicamente, por um guarda-chuva.

No que diz respeito à gestão escolar, as orientações advindas da GQTE trazem referências do processo produtivo, seguindo uma racionalidade administrativa apoiada na Teoria Geral da Administração¹⁸, e desconsiderando as especificidades do processo educativo, sem a preocupação de formar indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social (Junior, 1995). Para isso, “[...] as novas tendências pedagógicas oficiais deverão se orientar por pressupostos teórico-metodológicos relacionados com a racionalidade produtiva do modo de produção capitalista” (Junior, 1995, p. 211).

A escola passa a se organizar como se fosse uma empresa e o diretor, professor e alunos são seus trabalhadores, os quais precisam atuar de forma eficaz e eficiente para assim obterem uma educação de qualidade nos moldes do neoliberalismo (Cabral; Silva, 2001). Portanto, entendemos o neoliberalismo como uma “teoria das práticas político-econômicas” (Harvey, 2011, p. 12), a qual defende as liberdades sociais através do empreendedorismo. Também se constitui como um discurso, que adentrou ao cotidiano modificando a maneira de compreender o mundo (Harvey, 2011).

De fato, o neoliberalismo objetiva uma reestruturação do Estado a partir de uma crise política, através do enfraquecimento sindical e esfacelando a atuação dos trabalhadores frente ao grande capital (Brettas, 2020). Tem seu ápice no seio da democracia, com os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, nos anos de 1970 e com Ronald Reagan, a partir de 1980, apresentando-se como uma forma de gestão cujo objetivo era redesenhar o papel de Estado e diminuir a crise econômica a partir de uma concepção de um pretense estado mínimo, pautada na desregulamentação e reestruturação produtiva para modernizar a administração pública (Newman; Clarke, 2012; Cabral Neto, 2021; Duarte, 2019).

Diante do exposto, podemos notar que embora se tenha na forma da lei a gestão democrática, ela acaba atravessada por ideologias do mundo empresarial que acreditam que a qualidade da educação, nesse caso específico, pode ser medida e mensurável em dados quantitativos, sem considerar os inúmeros problemas de ordem física, humana e estrutural, que estão inseridas na realidade educacional brasileira e que fazem de cada escola uma especificidade.

É nesse contexto, de fortalecimento neoliberal e do aumento da TQT, que tivemos, após as eleições de 1989, Fernando Collor de Melo (1990-1992) como presidente, e com o seu

¹⁸ De acordo com Chiavenato, “A Teoria Geral da Administração (TGA) é o campo do conhecimento humano que se ocupa do estudo da Administração em geral, não se preocupando onde ela seja aplicada, se nas organizações lucrativas (empresas) ou se nas organizações não-lucrativas” (Chiavenato, 2000, p. 2).

governo a “[...] fragilidade dos direitos políticos e sociais [...] o encolhimento do espaço público e alargamento do espaço privado ou de mercado” (Chauí, 2012, p. 153), bem como uma aproximação da educação com o mundo produtivo (Junior, 1995).

Após o *impeachment* de Collor¹⁹, assume o poder o vice-presidente Itamar Franco, que esteve à frente do país de 1992 a 1994. Estes sem dúvida deixaram a semente plantada das políticas neoliberais com foco no discurso da qualidade total. Logo, a atuação do Estado passa a realizar o papel de fiscalizador e avaliador das políticas públicas (Minto, 2010).

Posteriormente, Fernando Henrique Cardoso (FHC), ex-ministro da fazenda do governo Itamar Franco, foi eleito à presidência do Brasil, ficando nesse cargo de 1995 a 2003. Durante seu governo foi concretizado a contrarreforma estatal, como parte do processo de modernização do país, tendo como expressão jurídica-política o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Medeiros; Rodrigues, 2014). O responsável pelo seu desenvolvimento foi o então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o qual, nesse documento, apresentou as novas atribuições que Estado passaria a ter e sua atuação nas questões sociais.

Assim, a proposta da reforma tinha como objetivos:

[...] a recuperação da poupança e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e a reforma administrativa pública com a implantação de uma administração pública gerencial (Bresser Pereira, 1997, p. 17).

Com isso, caberia a ele atuar como regulador e provedor de políticas sociais, adotando uma administração de caráter gerencial, flexível e eficiente, abrindo-se aos sistemas de parcerias com o terceiro setor, instituindo-os mediante Lei da Parceria Público-Privada (lei n.º 11.079/2004) (Medeiros; Rodrigues, 2014). Outro ponto importante dessa contrarreforma configura-se na descentralização estatal, apoiando-se no tripé privatização, publicização e a terceirização.

Portanto, passa a existir uma administração pública apoiada em uma gestão gerencial, a qual, de acordo Castro (2008):

[...] caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização

¹⁹ O presidente Fernando Collor de Melo, primeiro presidente a vencer a primeira eleição direta desde os anos de 1960, sofreu processo de *impeachment* em 1992, acusado de crime de responsabilização em decorrência das acusações de associação a esquemas de corrupção.

administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (Castro, 2008, p. 391).

Essa forma de gerenciamento apoia-se na eficiência e na busca por melhores desempenho dos setores e serviços oferecidos pelo estado, otimizando custos e resultados. Infunde-se a noção de cidadão-cliente, bem como a substituição dos termos administração por gestão, visando garantir a governança e o “[...] gerenciamento racional dos recursos disponíveis e da redefinição dos papéis” (Oliveira; Fonseca, 2005, p. 58), ou seja:

A gestão pressupõe, neste sentido, a capacidade de liderança e esta, por sua vez, define-se pela competência do indivíduo de, por meio de seu exemplo, ser capaz de conduzir a organização de forma dinâmica e criativa, adequando os recursos e processos aos fins almejados e integrando os atores e grupos em torno dos objetivos comuns da organização (Duarte, 2019, p. 44).

Dessa forma, compreendemos que a gestão gerencial no ambiente escolar requer um diretor que exerça o papel de liderança, assim como uma gestão articulada com as necessidades da economia frente a nova fase do capitalismo internacional. O diretor precisa ser um líder capaz de reproduzir o discurso do estado e dessa forma atuar no convencimento dos demais membros da comunidade escolar a buscar os objetivos que a eles são designados. Nesse caso, trata-se, em especial, da melhoria dos indicadores socioeducacionais e cumprimento de metas estabelecidos no âmbito das secretarias educacionais.

Apoiada no ideal de descentralização como justificativa para atrair a todos nos processos de tomadas de decisão, bem como definir as responsabilidades de cada um (Castro, 2008) a contrarreforma gerencial do Estado trouxe para educação uma:

[...] modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas de ensino, na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências produtivas e do mercado em geral (Oliveira; Fonseca, 2005, p. 59).

Com isso, a escola passa a atuar em função da eficácia e da eficiência, mediante a adaptação de modelos gerenciais empresariais para melhorar a gestão através do seu controle e do uso de avaliações para verificar a aprendizagem e a qualidade dos sistemas de ensino. A premissa de cidadão-cliente enfatiza ainda mais a busca pelos resultados, bem como a participação da comunidade como forma de avaliar os serviços prestados pela escola (Castro, 2008). A escola precisa se adequar às novas imposições advindas da reestruturação capitalista,

buscando formar um trabalhador flexível, que se adapte às novas exigências do mundo do trabalho (Oliveira; Fonseca, 2005).

Para o diretor existe uma redefinição do seu papel dentro da escola, ele passa a se assemelhar a um gerente de uma empresa capitalista, um chefe que deve ser temido, um elo de transmissão do próprio Estado com a comunidade, que está ali para garantir a ordem (Paro, 2010, 2016). Cabendo a ele organizar todo o funcionamento da escola, bem como o próprio planejamento educacional (Paro, 2016). Dessa forma, o diretor caminha entre a administração dos recursos da escola, o cumprimento das metas estabelecidos pela secretaria de educação e a gestão pedagógica (Paro, 2010).

2.2.1 A gestão escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O processo de construção da nova lei de diretrizes e bases da educação ocorreu em paralelo aos debates sobre o papel da educação na Constituição Federal. Um dos marcos dessas discussões foi um texto publicado na Revista *Ande* em 1987 por Dermeval Saviani, que posteriormente se tornou um projeto de Lei (Saviani, 2011).

Em sua proposta Saviani contemplou elementos que iam desde a organização da escola, conselhos escolares, formação de professores e recursos destinados à educação. Um detalhe importante deve-se a supressão do Sistema Nacional de Educação, por entender que dessa forma haveria unidade na educação (Saviani, 2011). Após a promulgação da constituição em 1988, o Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentou à Câmara um projeto de lei que contemplaria uma proposta para a nova LDB (Mendonça, 2008), tomando como base para a sua construção a publicação feita por Dermeval Saviani.

O anteprojeto de Otávio Elísio tramita pelas comissões, instaurando um processo amplo de debates, com a participação das entidades educacionais e, em 28 de junho de 1990, foi aprovado o substitutivo Jorge Hage. Com a chegada do pleito eleitoral, os anos de 1990 marcaram uma nova fase para o processo de negociação da LDB. Logo, a proposta enviada para votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, foi aprovado por unanimidade, contendo 172 artigos e 20 capítulos, dispondo sobre o direito a educação, sistema de ensino, profissionais da educação e recursos financeiros (Saviani, 2011).

O governo Collor (1990-1992) foi marcado pela falta de políticas públicas voltadas à educação. A votação da LDB nesse cenário de incertezas apontou exatamente esse descompromisso com a educação pública. O processo da sua tramitação foi marcado por

articulações entre o Bloco Democrático e o Fórum Nacional frente as 1.263 emendas apresentadas (Pino, 2010). Esse número exorbitante de emendas era uma tentativa de retomar as discussões, e assim inserir novas modificações ao texto (Saviani, 2011), atrasando a sua aprovação. E no final, adotando a questão de mérito, favorecendo as escolas privadas, em especial as confessionais.

Face à proximidade do encerramento das atividades na câmara, urgia a necessidade de aprovação do texto, tendo em vista que caso isso não ocorresse a proposta seria arquivada. Com muito esforço, já em dezembro, Jorge Hage, Octávio Elísio, Hermes Zanetti e membros do Fórum em Defesa da Escola Pública lograram êxito na sua aprovação (Saviani, 2011).

É nesse contexto de incertezas e impasses que o Senador Darcy Ribeiro (PDT) apresentou um projeto de LDB, o qual incluiu a participação dos senadores Mauricio Correia (PDT) e Marco Maciel (PFL) (Pino, 2010). Portanto, a intenção do governo era ter uma proposta que atendesse aos seus interesses, abarcando um ideal de educação que contemplasse uma qualidade educacional voltada a formação para as competências do mundo do trabalho, em contrapartida, a intenção os debates da sociedade civil organizada entendiam a necessidade de construir um projeto de educação “[...] em defesa da escola pública, laica e de qualidade [...]” (Pino, 2010, p. 22). Como resposta, as propostas nascidas do bloco no poder pretendiam “[...] silenciar o campo educacional organizado [...]” (Pino, 2010, p. 28).

Frente aos inúmeros problemas que atravessam o governo Collor, a proposta da LDB acabou parada no congresso, por falta de votação suficiente, devido à ausência dos representados do governo (Pino, 2010). Em decorrência do processo de *impeachment* de Fernando Collor, as discussões em torno da LDB são retomadas no governo Itamar Franco, que tinha como ministro da educação Murilo Hingel. Ele se posicionou contrário a redução da obrigatoriedade do ensino fundamental de oito para cinco anos, presente no projeto de Darcy Ribeiro, e favorável a criação de universidades por campo do saber (Pino, 2010).

Porém, a aprovação da LDB ocorreu apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso, apresentando como ministro da educação Paulo Renato Souza. Frente ao avanço do neoliberalismo, o governo cuidou rapidamente em trazer para a discussão o projeto de Darcy Ribeiro, desconsiderando o substitutivo apresentado pelo relator Cid Saboia que já estava aguardando votação (Pino, 2010). Passado por diversas modificações, o projeto de Darcy Ribeiro logrou êxito no plenário. Assim,

A nova lei de educação [...] cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo executivo, de forma fragmentada, segundo a urgência da

matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções (Pino, 2010, p. 31).

Portanto, a Nova Lei de Diretrizes e Bases assume um caráter superficial e deixa a critério de futuras resoluções, a responsabilidade por resolver questões contempladas vagamente em seu texto, como, por exemplo, a gestão democrática da escola pública, e abrindo para o setor privado a participação na educação através das parcerias.

Em comparação com o substitutivo de Cid Saboia, o projeto de Darcy Ribeiro, que passou por diversas alterações até chegar na sua versão final apresentada a câmara, apresenta as seguintes diferenças:

[...] no título III-Do direito à Educação e Dever de Educar; no título IV – Da organização da Educação Nacional – aqui as diferenças são acentuadas, pois a organização deve se adequar às diretrizes das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso. O mesmo acontece com as seções: IV – Do Ensino Médio; V – Da Educação de Jovens e Adultos; dos capítulos III – Da Educação Profissional; IV – Da Educação Superior; dos títulos VI – Dos Profissionais da Educação; VII – Dos Recursos para a Educação; VII- Das disposições gerais (Pino, 2010, p. 34).

No que diz respeito a gestão escolar, objeto desse estudo, a nova LDB seguiu a mesma normatização da CF/1988, ou seja, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, Art. 3. Inciso VIII, p. 1). Mais uma vez a gestão democrática não contemplou as escolas particulares, ficando restrita apenas aos sistemas federais, estaduais e municipais de ensino, deixando bem claro o caráter mercadológico dado a educação. Desse modo, a LDB/1996 traz no artigo 14 a regulamentação da gestão democrática na escola pública:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 6).

Podemos compreender que a LDB/1996 aponta um projeto de gestão que se apoiava na participação, mas é colocado de forma genérica, sem a preocupação de esclarecer como ela

deverá acontecer, restringindo-a a esfera dos conselhos e similares²⁰ (Rodrigues, 2003). Com isso, notamos que, embora o princípio da gestão democrática tenha sido mantido, ela traz consigo uma dualidade quando se percebe seu alinhamento com as propostas da própria contrarreforma do Estado, se omitindo ao definir os pressupostos que deveriam orientá-la nos estados e municípios.

Tendo em vista a necessidade de desvelar o papel do diretor nesta pesquisa acerca das políticas empreendidas a nível estadual, a saber o Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), notamos que a LDB/1996 foi omissa quanto provimento do cargo, indicando apenas no artigo 64 algumas orientações sobre a sua formação:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, p. 20).

Portanto, essa indefinição a respeito do provimento do cargo acaba gerando formas de nomeação mediante indicação política, ou restringindo-o a concursos e processos seletivos de curta duração, configurando um retrocesso para a gestão democrática, esfacelando o princípio de participação na escolha do diretor pela comunidade escolar.

Desse modo, apreendemos que a gestão democrática vai sendo deturpada em seus princípios para justificar as tomadas de decisão feitas de modo verticalizadas. Com isso já não temos uma gestão escolar que atue democraticamente, mas um paliativo que incorporou características do gerencialismo ressignificando os princípios da gestão democrática, logo autonomia, descentralização e participação passam, a significar consentimento, desconcentração e técnica de gestão (Castro, 2008) atendendo ao mercado e aos interesses do capitalismo financeiro.

2.2.2 A Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) destina-se “[...] a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política

²⁰ Em 2023 foi realizada uma alteração na Lei 9394/1996, no item que trata sobre os conselhos escolares e os fóruns dos conselhos escolares, instituindo-os em caráter deliberativo, com o intuito de fortalecer a gestão democrática nas escolas e favorecer a participação dos escolares nos processos decisórios (Brasil, 2023).

educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei [...]” (p. 111-112), ou seja, trata-se de um plano que estabelece metas e diretrizes para a educação a serem cumpridas pelos estados e municípios. O Plano Nacional de Educação se faz presente na CF/1988 e retomado na LDB/1996 no art. 9º, inciso I “A União incumbir-se-á de: I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996). Com isso, cada ente federado irá desenvolver seu Plano Estadual de Ensino em alinhamento com a proposta ao nível federal, presente no art. 10, inciso III da lei já citada.

Assim como no processo de elaboração da LDB, a sociedade civil organizada participou de forma ativa, embora sua proposta tenha sido desconsiderada, no PNE isso se deu da mesma forma, a luta era para que ele atendesse a todos e fosse de fato pautado em ideais democráticos, e oferecesse uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, entidades como Fórum Nacional da Escola Pública (FNDEP), buscou coordenar o II Congresso Nacional da Educação (CONED) resultando na proposta denominada Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira (Rodrigues, 2003, p. 147).

O PNE-sociedade articulava uma transformação social com vistas a uma verdadeira democracia, um projeto de educação não fragmentado. A educação defendida no PNE-sociedade seria um “[...] instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilização de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país” (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 10).

Logo, a proposta era romper com a ideia de uma educação pautada no tecnicismo e voltada apenas para o mundo produtivo, o que se pretendia com essa proposta era uma educação de qualidade pautada na emancipação social, onde está não seria restrita apenas aos muros da escola. Ela já não seria o único lugar para se obter conhecimento, e ele não se limitaria apenas a transmissão, nem o aluno seria visto como um receptáculo vazio que precisaria receber porções diárias de sabedoria.

A educação seria pautada na democracia e na liberdade, em ideais progressistas. De fato, a democracia explícita no PNE-sociedade não era exclusividade das instâncias superiores da sociedade política, mas cabia a todos os homens (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997).

No que tange ao Sistema Nacional de Educação no Brasil, o PNE-sociedade deixa claro que se deve garantir “[...] um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais **públicas e privadas** em todo o país” (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade

Brasileira, 1997, p. 31). Ou seja, é necessário que o público e o privado na esfera educacional tenham o mesmo padrão de equivalência na qualidade do ensino ofertado.

Sobre a gestão democrática, o PNE-sociedade traz um subitem que apresenta a sua importância nos sistemas de ensino e como ela se apresenta como “[...] um processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sócio-econômicas” (p. 36), vendo-a como uma forma de engajar a comunidade a construir “[...] uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia” (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 38).

Portanto, a luta pela gestão democrática na educação é a própria luta da sociedade por uma democracia verdadeira, onde todos sejam ouvidos e atendidos em suas reivindicações e de fato haja a superação da luta de classes sociais. Para a sua materialização, o documento aponta que ela precisa direcionar-se “[...] pela construção de projetos políticos-pedagógicos participativos e convivem com os colegiados e as representações de grupos sociais existentes no interior das instituições escolares” (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 38).

Apenas com as ações isoladas não é possível garantir a existência da gestão democrática dentro da escola, é necessário um esforço coletivo para possibilitar a sua efetivação. Como forma de assegurá-la a existência de mecanismos são imprescindíveis:

Destacam-se, entre esses mecanismos, os Conselhos – Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Municipal de Educação (CME), Conselhos Escolares (na educação básica) e Conselhos Universitários (na educação superior) – que devem ser participativos e representativos dos segmentos sociais, ter caráter normativo, deliberativo e constituídos com maior participação da sociedade civil. Outros mecanismos são o Fórum Nacional de Educação, o projeto político-pedagógico das instituições educacionais e eleição direta para dirigentes das mesmas (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 38).

Conforme observamos, a gestão democrática só será efetivada a partir da participação da sociedade no âmbito dos conselhos nacional, estadual e municipal, atuando de forma pactuada para a melhoria dos sistemas de ensino e no interior da escola através dos conselhos escolares e da eleição para diretor.

Embora o PNE-sociedade não contemple a eleição para escolha dos diretores e dos membros do conselho, eles são importantes dentro da gestão democrática, mas é importante frisar que eles sozinhos não conseguem garantir a sua concretude. A atuação de maneira

participativa de todos os mecanismos acima elencados pode garantir uma forma de gestão que atinja “[...] uma maior qualidade social, no caminho da transformação da escola, da universidade e da sociedade” (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 39).

Além de trazer essas definições sobre os mecanismos para a gestão democrática, o PNE-sociedade apresenta diretrizes e metas visando a sua efetivação, tais como a criação dos Fóruns de Educação nacionais, estaduais e municipais, no prazo de três anos, os Conselhos Escolares, no prazo de três anos; os Conselhos de Acompanhamentos de Recursos destinados à educação e realizar a cada dois anos eleições quadrienais para os Conselhos de Educação nos níveis nacionais, estaduais e municipais (Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, 1997).

Contudo, assim como na elaboração e aprovação da LDB, o Ministério da Educação (MEC) apresenta uma contraproposta ao PNE-sociedade. Ela procurou se justificar mediante a apreciação dela ao Conselho Nacional de Educação (CONSED)²¹ e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Ganzeli, 2013) deixando claro, mais uma vez, que as reivindicações da sociedade civil organizada seriam atendidas de forma parcelada, não aceitando a proposta do PNE-educação na sua integralidade.

Nesse contexto, o ministro da educação Paulo Renato Souza apresentou um projeto de lei n.º 41173/98 instituindo o Plano Nacional de Educação, apresentando ao presidente da república Fernando Henrique Cardoso diretrizes e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos (Brasil, 1998) com o suposto objetivo de equalizar a “dívida historicamente acumulada” (Brasil, 1998). Com isso, em 13 de dezembro de 2000 o PNE-MEC (lei n.º 10.172/2001) é aprovado, porém, sancionado com nove vetos²² em 09 de janeiro de 2001 (Rodrigues, 2003). Ele encontra-se estruturado em seis partes apresentando de forma sintética os objetivos, prioridades e metas para a educação brasileira em todas as etapas de ensino.

²¹ O Conselho Nacional de Educação – CONSED para Cury (2000) “exerce funções normativas e deliberativas. [...] é um órgão diretamente subordinado à lei e se torna órgão do Estado. Mas ele é também órgão de assessoramento ao governo no âmbito do Ministério da Educação” (p.50). [...] podendo se constituir em um espaço tanto de avanço na consecução das finalidades da educação brasileira como de retardo desses objetivos” (Cury, 2001, p. 45).

²² Os nove vetos feitos ao texto do PNE incidiram sobre a educação infantil (Programa Renda Mínima), Educação Superior (ampliação da oferta, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, ampliação do crédito educativo, financiamento a pesquisa), Magistério da educação básica (valorização dos professores, planos de cargos e carreira), financiamento e gestão (atingir os 7% do PIB em recursos na educação, inserir as modalidades de ensino, e os valores por aluno garantindo o mínimo de qualidade do ensino e recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público (Saviani, 2008).

Notamos que a intenção do governo em se contrapor os projetos elaborados pela sociedade civil organizada era continuar com uma educação orientada pela lógica neoliberal, na perspectiva da educação pelo trabalho, bem como limitar a participação popular nas tomadas de decisão. Nessa perspectiva, Saviani (2008) aponta que existe no contexto do plano uma certa abstração e generalidade, deixando lacunas nas formulações das metas e dos objetivos (Saviani, 2008).

No que diz respeito a gestão democrática, o PNE (2001-2010) traz na parte cinco, intitulada “Financiamento e gestão” um tópico sobre a gestão, expressando no item 22, que caberá aos sistemas de ensino definirem as normas para a “gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade (Brasil, 2001). Aponta ainda a necessidade, no item 24, de:

Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade (Brasil, 2001, p. 95).

Nesse sentido, o PNE aponta a necessidade da destinação de recursos financeiros para garantir uma gestão democrática autônoma e descentralizada, mas não menciona de que forma a administração desses recursos deverá acontecer, muito menos os critérios de destinação. Abrindo uma lacuna em relação ao uso e destinação desses recursos. Ainda no que concerne a autonomia na gestão democrática, ela deve estar presente na parte administrativa, financeira e pedagógica apenas nas pequenas despesas. Ou seja, uma autonomia relativa, que não assegura a escola a possibilidade de reorganizar os recursos e assim ter um padrão mínimo de qualidade.

Ainda no que diz respeito aos repasses de recurso para a escola, no item sobre a educação básica, mais precisamente no que trata sobre o ensino infantil, fundamental e ensino médio, o PNE traz nas metas, respectivamente ao nível de ensino já referenciado, 16, 9 e 13 a necessidade de:

16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.

13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, na manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas (Brasil, 2001, p. 14; 20; 28).

Portanto, a necessidade dos conselhos escolares é algo que se faz presente dentro do PNE, porém existe uma certa imprecisão quanto ao tempo para a sua implantação na escola e quanto ao grau de participação a comunidade escolar teria. O que se tem claro é que de fato existe uma participação explícita no texto, porém ela se relaciona com a gestão do financeiro e em alguns momentos com o pedagógico sob a premissa de garantir a autonomia dentro da escola.

É nessa perspectiva, que no item sobre financiamento na meta 15 está expresso que a escola terá autonomia financeira a partir de “[...] repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos de ensino, a partir de critérios e objetivos” (Brasil, 2001, p. 78). Logo, a destinação desses recursos fica sob a incumbência dos conselhos, cabendo a eles, enquanto representantes da escola, dá a eles devida destinação. Frente a isso acabou-se restringindo aos conselhos a função de captadores de recursos como forma de descentralização, dando a impressão de que existia uma gestão democrática efetiva.

Sobre os mecanismos para a concretude da gestão democrática, eles são expressos no item 19, o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, no 21, a necessidade da criação de Conselhos Municipais de Educação, no 25, a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação em concordância com o PNE (Brasil, 2001).

Portanto, os mecanismos aqui apontados pelo PNE-MEC são insuficientes para a materialização da gestão democrática, tendo em vista que não discorrem sobre a participação da sociedade civil organizada, nem tão pouco define como será o regime de colaboração, nem os conselhos municipais.

Concordamos com Valente e Romano (2002) quando eles afirmam que:

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (Valente; Romano, 2002, p. 99).

Logo, o PNE (2001-2010) elaborado e aprovado no governo FHC fortaleceu as políticas neoliberais, diminuindo os gastos com o financiamento da educação e negligenciando a participação da sociedade. Se eximindo, quando possível, do seu papel como provedor de políticas sociais.

Sobre os diretores escolares, o PNE (2001-2010) apresenta informações insuficientes sobre como esses serão cotados para o cargo, apenas apresenta nos itens 34, 35 e 36 a necessidade formação continuada:

34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

36. Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior (Brasil, 2001, p. 79).

Como está expresso acima, as formações continuadas indicada pelo PNE (2001-2010) não especificam quais temáticas serão abordadas, apenas se colocam como necessárias para melhorar os padrões de desempenho, e deixam a cargo dos municípios a articulação junto as universidades para ofertá-los. O que inferimos, portanto, é a falta de compromisso com a formação dos diretores, deixando-os por conta própria na realização da sua função, e fragilizando a gestão democrática nas escolas, tornando-os instrumentos de reprodução do próprio Estado.

Aproximando-se o fim da vigência do PNE (2001-2010), “[...] o Ministério da Educação convocou uma Conferência Nacional de Educação (CONAE)” (Neves, 2013) para promover debates na elaboração do no PNE. Participaram dessa conferência órgãos governamentais, entidades da sociedade civil, leia-se empresariado, e setores da classe trabalhadora (Neves, 2013). Com isso, várias propostas foram apresentadas e sistematizadas pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), MEC e os especialistas em educação (Neves, 2013). Notamos a entrada dos organismos internacionais, a UNESCO, na elaboração das políticas educacionais brasileiras como uma ampliação do ideário neoliberal na educação e o fortalecimento da nova pedagogia da hegemonia, negligenciando a sociedade civil organizada na participação do PNE.

A proposta de lei n.º 8035/2010 é encaminhada para o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que esteve à frente do país de 2003 a 2010, contudo só entrou em vigência no governo Dilma Rousseff, governando o país de 2011 a 2016. Portanto, o PNE, na forma da lei n.º

13.005/2014, passa vigorar a partir de 25 de junho de 2014, com vigência até junho de 2024 (Saviani, 2016). Apresenta vinte metas para a consolidação de:

[...] um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (Brasil, 2014, p. 11).

Mais uma vez a proposta do PNE-MEC pauta-se na promessa de uma educação de qualidade, mas voltada para a formação do sujeito apto a esfera produtiva. É nesse contexto de uma suposta universalização da educação básica e da redução das desigualdades que vemos ser reforçada a dualidade do ensino, o aumento dos sistemas de parceria com o setor privado, a centralidade das avaliações externas e a consolidação de uma educação neoliberal.

Com isso, a meta 07, do PNE, reforça a ideia das avaliações como uma forma de medir a qualidade da educação a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Camuflando o papel discriminatório dessas avaliações, sob o discurso de que os resultados delas servirão de subsídios para melhorar e equiparar os sistemas de educação, quando, na verdade, aumenta as disputas entre as escolas, gerando discriminação com aquelas que não conseguem atingir a média proposta. Isso é visível na estratégia 7.9:

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (Brasil, 2014, s/p).

Para a gestão da escola, o PNE (2014-2024), na meta 19, propõe:

Meta 19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, s/p).

Compreendemos, pois, que o Plano apresenta a necessidade da efetivação da gestão democrática no ensino público, porém associa a ela critérios técnicos e de méritos, além de estipular um prazo de dois anos para a sua efetivação. Com isso, notamos a despreocupação

com os princípios democráticos na escola, restringindo os espaços de diálogo e limitando o tempo para a sua execução.

Portanto, passa a existir uma lógica meritocrática, reforçando, através da redefinição da teoria do capital humano ao modelo toyotista de produção, uma educação baseada na produtividade, ou seja, na busca constante pelo aumento da produção, no aumento da formação intelectual técnica voltada ao mercado de trabalho, e no neotecnicismo, valorizando os resultados em detrimento dos processos (Saviani, 2021).

Sobre os mecanismos para a sua efetivação o PNE (2014-2024) traz como elementos que, de algum modo, contempla a democracia na escola, entre eles podemos citar as seguintes estratégias:

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

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

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

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

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

Conforme expressa as estratégias acima elencadas, o papel definido para os conselhos escolares traz, em alguma medida, um viés democrático para a gestão da escola. Contudo, em face da correlação de forças que fizeram parte da gestação desse plano, podemos inferir que tal participação está condicionada aos sistemas de colaboração, dificultando a sua implementação nos estados e municípios. Embora a presença dos fóruns busque subsidiar as conferências

voltadas ao esclarecimento do cumprimento das metas, somente isso é insuficiente para garantir que mudanças reais possam ser realizadas.

Sobre a escolha do diretor, consta na estratégia 19.8 a existência de uma prova específica, desenvolvida em rede, voltada para o provimento do cargo. Isso retira da escola a escolha direta feita pela comunidade, e limita a gestão democrática na escola.

Diante do que foi colocado, é notório um aumento das políticas neoliberais e gerenciais na educação brasileira, materializando-se nos seus principais documentos norteadores, bem como desconsiderando a participação da sociedade civil organizada na elaboração desses documentos. Com isso, a educação brasileira caminha na contramão de uma democracia que se pautava na emancipação social dos trabalhadores, esvaziando da escola pública a participação e autonomia dos escolares e instaurando um processo de socialização que se processa no âmbito da burguesia nacional. Tudo isso, acaba trazendo, para a gestão da escola, um aprofundamento das práticas gerenciais, com o intuito de alcançar padrões de eficiência, com o intuito de esfacelar a gestão democrática.

2.2.3 O papel do diretor frente as novas formulações da política nacional

O papel exercido pelo diretor escolar é marcado por tensões que são próprias do seu cargo advindas das legislações oficiais que tratam da gestão democrática, e as novas atribuições que lhe são destinadas a partir da entrada de institutos e fundações na escola pública e do avanço do gerencialismo na educação sob o discurso de “facilitar” o processo de gestão. Ao longo do percurso histórico da gestão educacional o seu papel, em alguns momentos, esteve relacionado ao de gerente, de diretor ou gestor no sentido atribuído à gerência empresarial. Ele seria o organizador dos recursos financeiros e pedagógicos, dando a eles a devida destinação e acompanhamento da organização do professorado na escola (Paro, 2012).

Em uma gestão democrática, o diretor, promoveria a retomada dos espaços de diálogos dentro da escola, as decisões seriam tomadas de maneira coletiva, dando maior ênfase a participação e a autonomia dos processos escolares. Contudo, seu papel, frente ao gerencialismo presente na gestão da educação, concerne a ele a função de “[...] empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado” (Silva, 2011, p. 220).

Em 2021, a Secretaria de Educação Básica e o Ministério da Educação apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi aprovada por este, uma proposta de uma Matriz

Nacional Comum de Competências do Diretor. Trata-se de um documento que procura estabelecer competências que deverão ser postas em prática pelo diretor escolar, definindo “[...] políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino” (Brasil, 2021, p. 1).

Segundo consta no parecer CNE/CP n.º 04/2021, é necessário redefinir as bases desempenhada pelos diretores, tendo em vista que sua função precisar se adequar ao avanço das tecnologias digitais. Segundo o documento a sua liderança precisa ir além da parte organizacional da escola, ela precisa se relacionar com a melhoria nos padrões de desempenho da escola. Ou melhor, precisa atuar na escola a fim estimular professores e alunos a conseguirem uma melhoria significativa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ao longo de toda a minuta²³, são apresentados textos que enfatizam a importância da liderança na escola e como esse líder “talentoso” consegue que todos atuem em conjunto para aumentar os níveis de desempenho. Inclusive, assim como no documento da TGE, o desenvolvimento da liderança transformacional deve possibilitar ao líder a construção de uma visão de futuro para a escola. Embora o documento que orienta a gestão escolar dentro do PEI-PB seja anterior a matriz de referência, existe em ambos uma visão de diretor enquanto um líder capaz de transformar a realidade escolar a partir do seu empenho em reestruturar a organização escolar. Com isso vemos ser delineado um novo tipo de diretor que vai se adequando as determinações impostas pela política educacional que vê na sua liderança a possibilidade de conformação para essa educação de base neoliberal.

Segundo consta na minuta, a proposta da Matriz apresenta, ao todo, 27 competências, 10 gerais e 7 específicas. As “competências são, então, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integram um conjunto básico de expectativas no âmbito nacional” (p. 3)

Entre as competências gerais destacamos as seguintes:

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, e administrativo-financeira, desenvolvendo ambiente colaborativo e de corresponsabilidade, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança transformacional e focada em objetivos bem definidos.
2. Configurar a cultura organizacional em conjunto com a equipe, incentivando o estabelecimento de ambiente escolar organizado, e produtivo,

²³ A minuta diz respeito as discussões realizadas sobre o parecer da matriz nacional comum de competências do diretor escolar.

concentrado na excelência do ensino e aprendizagem e orientado por altas expectativas sobre todos os estudantes.

7. Ter proatividade para buscar diferentes soluções para aprimorar o funcionamento da escola, com espírito inovador, criativo e orientado para resolução de problemas, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e sendo capaz de criar o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.

8. Relacionar a escola com o contexto externo, incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante comunicação e interação positivas, orientadas para o cumprimento do projeto pedagógico da escola (Brasil, 2021, p. 8).

De acordo com as competências gerais aqui elencadas o papel do diretor está condicionado a de um líder, cabendo a ele, além da organização da escola no que diz respeito ao pedagógico e financeiro, estabelecer uma cultura organizacional, ou melhor, organizar a escola como se essa fosse uma empresa, em que cada um exerce uma função específica e colabora para o alcance da excelência no ensino. Uma marca desse líder refere-se a proatividade, executar soluções rápidas e criativas para a resolução de conflitos e de problemas. Além disso, precisa incentivar a parceria, como forma de alcançar o que foi proposto no projeto pedagógico da escola, com isso vemos ser retirado o caráter político dado ao plano.

Em todo momento, as competências vão tirando a responsabilidade do Estado pela promoção de uma educação de qualidade e atribuindo o sucesso ou o fracasso da educação no papel desenvolvido pelo diretor. Sua atuação precisa estar de acordo com as novas demandas advindas da globalização, os processos devem ser flexíveis e descentralizados (Silva, 2011). Cabe a ele agora exercer uma liderança que garanta o empenho de todos da escola, tirando o foco do excesso de trabalho. A todo momento a matriz enfatiza o seu caráter gerencial e corrobora para uma educação técnica e voltada as demandas do mercado de trabalho.

Além da matriz das competências gerais, o documento também apresenta a matriz de competências e atribuições específicas do diretor. Segundo consta no documento, esta é “[...] composta de 4 dimensões, 24 competências e 117 atribuições”. As dimensões propostas são as seguintes:

1. Dimensão político-institucional;
2. Dimensão pedagógica;
3. Dimensão administrativo financeira;
4. Dimensão Pessoal e Relacional (Brasil, 2021, p. 9-18).

Dialogando com o objeto dessa pesquisa selecionamos a seguinte atribuição: “A.3. Implementar e coordenar a gestão democrática na escola” (Brasil, 2021, p. 11). Na sua descrição é colocado que:

O diretor administra a unidade escolar em consonância com as diretrizes da gestão democrática registradas na legislação nacional e nas normativas do sistema/rede de ensino a que a escola pertence, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e da comunidade escolar e local no Conselho Escolar (Brasil, 2021, p. 9).

Conforme explicitado na citação acima, a gestão democrática deve ser realizada em consonância com a legislação nacional, bem como as diretrizes propostas pela rede ensino. A participação se dá na construção do projeto político-pedagógico (PPP), e no envolvimento da comunidade e do conselho escolar. Contudo, é sabido que a gestão democrática que se propõe nos documentos oficiais tem em seus pressupostos orientações que, em algum momento, comungam com as políticas de caráter neoliberal e gerencial. Ao nos determos a formulação expressa na matriz notamos sua articulação com a educação neoliberal e gerencial em curso, as quais concebem a gestão democrática da escola pública como algo a ser implementando e não vivenciado, não possibilitando dentro dela o desenvolvimento de uma democracia que se oriente pela consciência política e social do ser humano, em que compreenda seu papel na sociedade frente a exploração empreendida pela sociedade de classes.

Essa competência contempla ao todo nove atribuições a serem realizadas pelo diretor. Ao longo das atribuições, práticas e ações esperadas, o diretor é colocado como o responsável maior para fazer acontecer a gestão democrática na escola, cabendo a ele criar mecanismos de transparência e de comunicação oficiais sobre as demandas que acontecem nela, desenvolvendo com isso a transparência, apontando que a gestão democrática se dá apenas no que diz respeito a prestação de contas. Além disso, cabe a ele, dentro da gestão democrática, realizar a avaliação institucional com todos da escola.

A base de fundamentação da Matriz está alicerçada nos documentos apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO. Essas organizações multilaterais vêm aumentando a sua atuação no Brasil de forma considerável, influenciando as orientações para a educação pública e apresentando propostas e indicações para a sua melhoria. Esses documentos que orientaram a matriz de referência apontam indicações e propostas sobre a importância da liderança.

A proposta de liderança pensada para o diretor defendida pela matriz atua em consonância com a ideia de líder idealizado pela OCDE, nesse sentido o documento intitulado “*Improving School Leadership*”, em tradução livre significa “Melhorando a liderança escolar” enfatiza que a liderança precisa atuar na melhoria dos resultados, buscar meios de motivar os professores, para que seja possível melhorar a eficácia, eficiência e equidade da escolaridade (OCDE, 2008). Outro ponto interessante desse documento refere-se à necessidade de um padrão para os novos líderes que passam a entrar na escola (OCDE, 2008), ou seja, eles já devem vir aperfeiçoados na perspectiva de liderança baseada no poder de influenciar, logo o líder precisa saber influenciar todos na escola, a fim de concretizar a visão empreendida para ela.

Conforme exposto, todo o conjunto de competências reverbera aspectos do gerencialismo na educação, o papel atribuído ao diretor em muito se assemelha ao de um gerente, tendo em vista que a liderança exercida por ele deve ser colaborativa, expressando diálogo com todos da escola, e evidenciando, mediante a sua liderança, a visão de futuro da escola, bem como a melhoria nos padrões de aprendizagem. Além disso, o emprego de termos do mundo empresarial, como cultura organizacional, mediação de conflitos, gestão de pessoas, visão sistêmica, dentre outros, vem corroborar com a ideia de diretor enquanto gerente de uma empresa capitalista.

3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA (PEI-PB)

Procuramos evidenciar com esse capítulo a construção da educação integral no Brasil após os anos de 1990, entendendo as perspectivas dada a educação integral frente ao avanço neoliberal, nos documentos oficiais, bem como os principais programas voltados ao ensino médio e a constituição do Programa de Educação Integral da Paraíba.

O debate sobre a educação integral não é algo recente, mas está assentado sobre uma longa discussão na formação do sujeito, uma formação pautada na integralidade, que se dá a todo momento. Para Gramsci (2001) a organização da escola deveria acontecer integralmente, “[...] com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente” (p. 38). Logo, seria uma escola pautada no desenvolvimento omnilateral da pessoa, onde os conteúdos escolares seriam relacionados com a vida, livre do dogmatismo.

Portanto, quando falamos de educação integral estamos tratando de uma educação que tem como base a formação em todas as suas dimensões, não se restringindo ao espaço da escola, nem ao tempo de permanência, mas à maneira como acontece o desenvolvimento da aprendizagem (Henrique, 2020). Todavia, o processo que vemos hoje é o oposto, de escolha restrito apenas ao aumento da jornada ampliada e dando a essa política um caráter assistencialista.

Os documentos oficiais voltados a educação, a saber a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001 e Lei n.º 13.005/2015), trazem circunscrito na letra da lei a ampliação da jornada diária, inicialmente para o ensino fundamental. A LDB/1996 no artigo n.º 34 apresenta a ampliação da “[...] da jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996, p. 12). E, ainda, apresenta no art. 87 inciso 5º que “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996).

Portanto, a LDB/1996 propõe, em um primeiro momento, que essa ampliação ocorra de forma gradual, ficando circunscrito ao ensino fundamental. Contudo, não coloca em pauta como essa ampliação aconteceria, tão pouco que esforços seriam conjugados com os órgãos federais, estaduais e municipais para essa ampliação do tempo de permanência. Também, se coloca como discriminatória, restringindo as escolas integrais ao espaço urbano.

No que diz respeito ao PNE - 2001-2010, ele apresenta no item que trata sobre o ensino fundamental as seguintes metas relacionadas ao ensino integral:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 21).

Em tese, o que o PNE apresenta é, assim como na LDB/1996, a ampliação da jornada diária, com caráter assistencialista, objetivando mediante essa ampliação atender às famílias em situação de risco social. Portanto, a escola integral nos parâmetros aqui explicitados não está comprometida, necessariamente, com uma educação voltada para emancipação do sujeito.

Assim como na orientação final de elaboração do seu antecessor, o atual PNE (2014-2024) foi elaborado sob uma perspectiva neoliberal e influenciado pelos organismos multilaterais, apresenta na meta 6, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, s/p), não se restringindo apenas ao ensino fundamental. No que diz respeito a essa meta, ela apresenta nove estratégias voltadas ao cumprimento da expansão da “educação em tempo integral”, tendo em vista que se refere apenas ao aumento de horas que o aluno e o professor passam dentro do estabelecimento escolar. Entre as estratégias apresentada na meta 6, elencamos as seguintes:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, s/p).

Diante do exposto, o PNE (2014-2024) traz estratégias que vislumbram o oferecimento da escola integral, em colaboração, ou seja, o governo Federal irá auxiliar financeiramente os estados e municípios para que estes possam se articular e instituir escolas de ensino integral. Contudo, muitos estados e municípios acabam recorrendo aos institutos, entre eles, por exemplo, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), para atuarem como consultores e implantarem o modelo de escolas de tempo integral desenvolvido por eles.

Portanto, é inegável que existe a intenção de garantir uma escola de tempo integral (ETI) e não uma escola integral, ou seja, uma escola voltada apenas a ampliação do tempo de permanência do aluno nas suas dependências por oito horas diárias. A ETI é colocada como uma maneira de melhorar a aprendizagem, com a suposta alegação de que esse aumento da jornada ampliada seria suficiente para existir uma educação de qualidade. Contudo, tal oferta, na maioria das vezes, consiste em uma política assistencialista, voltada a garantir, a partir da escola, que o aluno tenha durante o dia a oferta de alimentação.

No que diz respeito a estratégia 6.9 ela apresenta a progressiva permanência dos professores e alunos em escolas de jornada ampliada, e para isso acontecer inclui a necessidade de atividades lúdicas, que envolvam esporte e cultura. Estes realizados em regime de colaboração, embora não deixe claro como será a promoção e manutenção de tais atividades na escola.

Um ponto que diferencia o atual PNE (2014-2024) do seu antecessor, o PNE (2001-2010), refere-se a estratégia 6.7, que passa a incluir a escola integral nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, que não foi contemplado no plano antecessor, voltado apenas para escolas urbanas. Todavia, se faz necessário consultar a comunidade a fim de verificar se é de interesse deles a ampliação da jornada escolar. Por mais que pareça democrático tal consulta, ela acaba por não contemplar essas áreas com escolas integrais de jornada ampliada.

O próprio documento apresenta contradições em suas metas, de um lado coloca-se como democrático ao considerar a consulta prévia junto à comunidade, por outro lado, institui as escolas de tempo integral, principalmente em regiões carentes dos centros urbanos, sem considerar a opinião da comunidade escolar. Dessa forma, inferimos que o documento legal não apresenta orientações suficientes para uma Educação de Tempo Integral que possa ir além da permanência dos alunos na escola.

3.1 A educação integral para o ensino médio no Brasil: O Ensino Médio Inovador

No que diz respeito às iniciativas de programas voltados ao ensino médio não profissionalizante, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria ministerial nº 971/2009, em articulação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁴ e o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC)²⁵. Esse Programa estruturava o Ensino Médio em 3.000 horas, segundo o documento, 2.400 horas obrigatórias e 600 horas a serem implantadas gradativamente (Brasil, 2009).

Segundo consta no documento oficial do ProEMI, seu objetivo era inovar o currículo do ensino médio não profissional, promover uma educação associada a realidade dos alunos, garantindo a eles autonomia no processo de ensino aprendizagem (Brasil, 2009). Além de:

[...] apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Brasil, 2009, p. 1).

O percurso formativo era de responsabilidade da escola, tendo em vista que ela conhecia as necessidades dos seus alunos, sem deixar de seguir as legislações curriculares estaduais e federais (Brasil, 2009). As atividades estavam voltadas a leitura, escrita, matemática, iniciação científica, bem como o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, e uma estrutura curricular que contemplasse o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) fomentando a participação dos estudantes no exame (Brasil, 2009).

Em 2011 o ProEMI passou por alterações em sua estrutura, no que diz respeito aos macrocampos, continuou com a mesma jornada de 3.000h, a mesma proposta curricular concentrado na leitura, matemática, artes, esporte, mídias digitais e disciplinas optativas, porém, agora, distribuídas de acordo com os macrocampos do programa (Brasil, 2011). De acordo com o documento, os macrocampos são atividades dentro de uma área de conhecimento

²⁴ O PDE, de acordo com seu documento orientador, consiste em um programa que busca promover uma educação dialética e com o intuito de formar o indivíduo crítico e criativo frente ao mundo. Se articula com Constituição Federal e objetiva uma sociedade livre de desigualdades pautado em uma educação republicana (Brasil, 2007).

²⁵ “O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) é um programa do Governo Federal Brasileiro, anunciado em janeiro de 2007, com uma previsão de investimento de R\$ 503 bilhões, para o período 2007-2010, nas áreas de transporte, energia, saneamento, habitação e recursos hídricos” (p.130) [...] Este programa tem como [...] principal objetivo a promoção do crescimento de maneira mais célere e sustentada, com distribuição de renda, tanto no âmbito social como no regional e, para tanto, além de incentivar o investimento privado, propõe um conjunto de projetos de investimento público e diversas formas de Parcerias Público-Privadas (PPPs) (Rodrigues; Salvador, 2011 p. 135).

buscando uma diversidade de ações voltadas para o currículo escolar (Brasil, 2011). Esses macrocampos eram organizados da seguinte forma:

1. Acompanhamento Pedagógico;
2. Iniciação Científica e pesquisa;
3. Cultura Corporal;
4. Cultura e Artes;
5. Comunicação e uso de mídias;
6. Cultura Digital;
7. Participação Estudantil;
8. Leitura e Letramento (Brasil, 2011, p. 13).

No que concerne aos professores, era enfatizada a ampliação da permanência de no mínimo um professor nas instituições escolares com carga horária de 40h semanais, como garantia de momentos para a efetivação do seu planejamento coletivo e individual. Outro ponto importante refere-se seleção das escolas para fazerem parte do programa. Estas deveria passar por uma melhoria nos padrões curriculares, estrutura física e a articulação com a comunidade para outros espaços educativos (Brasil, 2011).

Em 2013 houve outro redesenho curricular no Programa, foram apresentadas duas propostas, uma preliminar enviada as secretarias de educação e outra oficial, publicada como documento orientador (Silva, 2016). A primeira versão apresenta um panorama geral do ensino, enquanto a segunda trata do redesenho em oposição a reestruturação curricular (Silva, 2016). O documento oficial, passa a contemplar as matrizes curriculares da educação de jovens e adultos e da educação profissional e técnica no ensino médio (Brasil, 2013). Houve um aumento dos macrocampos:

1. Acompanhamento Pedagógico;
2. Iniciação Científica e pesquisa;
3. Leitura e Letramento;
4. Língua estrangeira;
5. Cultura Corporal;
6. Produção e fruição das artes;
7. Comunicação, cultura digital e uso de mídias;
8. Participação estudantil (Brasil, 2013, p. 16-20).

Os três momentos do ProEMI retratam três concepções distintas para o programa, embora todos contemplassem o aumento da jornada diária para professores e alunos, o que não significou que isso tenha acontecido, tendo em vista que, algumas escolas não dispunham de espaços apropriados para a oferta das aulas. Por isso, entendemos que esse programa não efetivou uma escola de tempo integral no país.

A matriz curricular nesses três momentos, não contemplou o desenvolvimento intelectual do educando. Gradativamente, ela foi se tornando mais enxuta e descritiva, negando uma educação voltada à formação integral do indivíduo. A concepção de trabalho apresentada pelo ProEMI, nega-o enquanto princípio educativo, baseado em uma concepção de trabalho enquanto atividade ontológica, mas o entende como trabalho alienado²⁶, conformado a lógica do capital, formando indivíduos produtivos.

3.2 A escola da escolha na Paraíba: O ICE e seu programa de escola

Para materializar a construção do modelo de educação integral na Paraíba, o governador Ricardo Coutinho firmou um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que trouxe um modelo de educação integral baseado na “escola da escolha” o qual se fundamenta no modelo das escolas *charters*²⁷ em voga nos Estados Unidos (Adrião, 2014). Frente a essa parceria, o ICE passa atuar como consultor das escolas cidadãs integrais, ofertando formações continuadas voltadas para diretores e professores, além de acompanhar e monitorar todo processo de implantação (Leite, 2018).

Portanto, toda a concepção do PEI-PB é baseada no modelo da escola da escolha do ICE, usando essa denominação para enfatizar a capacidade dos alunos no desenvolvimento do seu projeto de vida, evidenciando com isso a centralidade do seu modelo de escola. Logo, o projeto de vida passa a ser o coração do PEI-PB, e, nessa perspectiva, a gestão escolar precisa atuar para subsidiar juntos aos alunos o seu desenvolvimento. Vemos um ideário de educação que nega o desenvolvimento integral dos estudantes, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem e rompendo com o princípio de gestão democrática ao instituir seu próprio modelo de gestão.

Nesse sentido, faz-se importante entender quem é o ICE e sua rede de atuação para, assim, compreendermos o modelo de educação integral adotado na Paraíba. O ICE, segundo consta em sua página eletrônica, caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos, presidida por Marcos Magalhães, e com sede em Pernambuco, apresenta como objetivo “[...]”

²⁶ Alienação aqui entendida como “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma) (Bootomore, 1988, p. 19).

²⁷ Segundo Adrião (2014) as escolas *charters* são escolas públicas, gratuitas, e, com liberdade curricular e nas relações trabalhistas, o que as diferencia das escolas públicas tradicionais. Elas também apresentam graus diferentes de independência, podendo incidir sobre algumas das políticas de responsabilização quando elas não cumprem as metas estabelecidas pelos distritos. Sobre a entrada de alunos nelas, ocorre mediante sorteios (Adrião, 2014).

desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do Ensino Médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude” (ICE, s.d.).

Foi criado em 2000, como fruto de uma iniciativa de um grupo de empresários, dentre eles Antonio Carlos Gomes da Costa e Bruno Silveira, que buscavam trazer para Pernambuco uma pretensa educação de qualidade, nos moldes da cultura da trabalhabilidade. O Ginásio Pernambucano, localizado na cidade de Recife, que outrora representava nesse estado um modelo de educação, encontrava-se em uma situação precária, e, como forma de recuperá-lo, estes empresários realizaram uma mobilização para a restauração física do prédio e, posteriormente, curricular.

Diante desse quadro, esse grupo de empresários, buscou representantes junto a sociedade civil, tais como ABN AMRO Bank, CHESF, PHILIPS e ODEBRECHT, e fundaram a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano dando início a sua reconstrução física, pedagógica e de gestão, servindo de base para o modelo da Escola da Escolha (ICE, 2016). Com isso o ICE ampliou sua visão de educação integral, entendendo-a a partir da ampliação curricular e do tempo de permanência de alunos e professores como forma de possibilitar o desenvolvimento de competências de aprendizagem e do projeto de vida (ICE, 2016).

No que diz respeito ao modelo pedagógico, o ICE apresenta uma educação pautada no protagonismo juvenil e no projeto de vida do aluno, colocando o aluno como centro do modelo da escola da escolha. Fundamentado em um modelo empresarial, traz para a escola práticas que envolvem o empreendedorismo e a educação pelo trabalho, com a clara intenção de formar um trabalhador flexível, que se adapte a qualquer demanda imposta pelo mercado de trabalho (Henrique; Rodrigues, 2022).

Para que esse modelo pudesse se materializar, o ICE cercou-se de parceiros que, assim como ele, “buscam uma educação pública de qualidade”, ou seja, uma educação com bases empresariais que valoriza a competição, a eficiência, o individualismo, a liderança e os resultados (Krawczyk, 2014). Essas parcerias se estruturam da seguinte forma: **estratégicos**, o

Instituto Natura²⁸ e Instituto Sonho Grande²⁹ e Cidadãos para um amanhã melhor (VIVEN)³⁰, os dois primeiros estão desde o início como parceiros do ICE e só recentemente ampliaram a parceria estratégica como o já citado Instituto VIVEN. Os parceiros **técnicos**: Instituto Qualidade no Ensino (IQE)³¹ e Worldfund, este último é fornecedor do programa STEM³² e os **financiadores** como: Instituto Natura; Instituto Sonho Grande; Espírito Santo em Ação; Itaú BBA; Fiat/Chrysler; Jeep; Trevo Tecnologia Social; Indústria Farmacêutica SEM; Instituto Cacau Show; Instituto Conceição Moura (ICE, s.d.).

O ICE se consolidou enquanto Organização Social (OS) e, hoje, possui atuação em todas as regiões brasileiras³³, oferecendo consultoria junto as secretarias de educação para a implantação do seu modelo de educação integral, atuando no ensino fundamental, médio e médio profissionalizante. Portanto, o ICE passa a ganhar destaque com o seu modelo da escola da escolha, apresentando o ginásio pernambucano como referência de sucesso. Contudo, a ideia de educação de qualidade pensada e oferecida por ele não passa de uma qualidade alicerçada em habilidades e competências voltadas para o trabalho no mundo produtivo.

3.3 O Programa de Educação Integral na Paraíba

As primeiras iniciativas de educação integral na Paraíba voltadas ao ensino médio estavam em concordância com os programas a nível federal, a saber, o Programa Ensino Médio

²⁸ O Instituto Natura nasceu em 2010, sua sede se localiza no estado de São Paulo e se caracteriza como uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), seu objetivo é colaborar com a educação no Brasil e nos demais países da América Latina, traz em seu trabalho produção de matérias em consonância com a BNCC, dá suporte a implementação das escolas integrais no Brasil. (INSTITUTO NATURA).

²⁹ O Instituto Sonho Grande é uma instituição sem fins lucrativos e apartidária, trabalhando com o terceiro setor, buscando dar suporte para a melhoria das escolas públicas e colaborando com a implementação do ensino médio de tempo integral. Auxilia ainda na formação de professores e equipe pedagógica e na adoção de metodologias de gestão escolar. (INSTITUTO_SONHO GRANDE).

³⁰ A VIVEN é uma instituição sem fins lucrativos que, estabelecida no Brasil, apresenta como objetivo apoiar a formação de cidadãos globais nas escolas públicas e privadas, bem como jovens protagonistas (ICEBRASIL).

³¹ O IQE se apresenta como uma instituição privada sem fins econômicos fundada em São Paulo, e atua na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências (ICEBRASIL).

³² STEM Brasil é uma empresa privada sem fins econômicos, subsidiada pela *World Fund for Education* com sede em Nova York, fundada em 2002, que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica. No Brasil atua em Escolas Públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos por meio de práticas e vivências em laboratórios (ICEBRASIL). Também “[...] é adepta e vinculada a rede de Escola Charter, da qual emerge o projeto Escola da Escolha” (SALVINO, 2018, p. 192).

³³ Além de Pernambuco e Paraíba o ICE já prestou convênio para a implantação da educação integral, nos moldes da “escola da escolha” nos seguintes estados da federação: Amazonas, Acre, Rondônia, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Distrito Federal, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

Inovador (PROEMI). O ProEMI passou a funcionar no estado apenas em 2012 com 27 escolas inicialmente e passando para 48 escolas em 2013, e 49 em 2014 (Henrique, 2020), um quantitativo muito baixo em relação à dimensão geográfica do estado³⁴.

Embora esse programa buscasse uma melhoria na qualidade do ensino médio mediante a ampliação do tempo passado na escola, a baixa adesão aponta a falta de estrutura física adequada para atender os jovens em dois turnos, contradizendo o disposto no documento sobre adaptação das escolas mediante reformas em sua estrutura física. Outro motivo, deve-se a necessidade desses jovens precisarem trabalhar ou complementar o ensino mediante cursos para ingressarem nas universidades ou no mercado de trabalho (Salvino, 2018).

Como desdobramento dessa política de educação de tempo integral em expansão e como uma forma de dar continuidade a mesma, o Governador Ricardo Coutinho (2014-2018) instituiu o Programa Escola Cidadã Integral e Cidadã Integral Técnica mediante os já referidos Decretos estaduais n.º 36.408 e n.º 36.409 em 2015. A partir de então, as escolas que faziam parte do ProEMI passaram a fazer parte do Programa Escolas Cidadã Integrais³⁵. Em 2018 esse programa deixa de ser uma política de governo para se tornar uma política de estado mediante a Lei 11.100, se tornando Programa de Educação Integral na Paraíba (PEI-PB) (Leite, 2019).

Os decretos estaduais de criação dessas escolas justificam a sua necessidade como uma condição “[...] para que o estudante egresso possa dar continuidade aos seus estudos ao nível superior e que possa ter uma posição de destaque no mercado de trabalho” (Paraíba, 2015, p. 1), adotando as bases da “escola da escolha”³⁶ de Pernambuco. Elas foram divididas em Escola Cidadã Integral e Escolas Cidadã Integral Técnica, tendo como objetivo, conforme o artigo 2.º:

- I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social (Paraíba, 2015, Art. 2º).

Outro ponto importante apresentado pelo Decreto nº 36.408/2015 refere-se à instituição do Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), condicionando a permanência de professores e diretores na escola:

³⁴ A Paraíba apresenta 223 municípios.

³⁵ No final de 2016, ano inicial das primeiras escolas integrais na Paraíba, em âmbito nacional tivemos a Reforma do Ensino Médio.

³⁶ No próximo item será explicitado o seu significado.

Art. 4º Os professores e gestores das Escolas Cidadãs Integrais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, cumprida obrigatoriamente na ECI em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar nas disciplinas técnicas profissionalizantes, não podendo aqueles que estiverem sob o RDDI ter qualquer outra atividade profissional, nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos (Paraíba, 2015, p. 1).

Essa jornada ampliada do trabalho dos profissionais³⁷ que atuam nessas escolas está condicionada ao discurso de garantir ao aluno o seu desenvolvimento intelectual, bem como “assegurar” que as bases do modelo sejam postas em prática.

Para o primeiro ano de implantação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) o Decreto n.º 36.408/2015 estipulou os seguintes resultados a serem alcançados:

Art. 16. Decorrido o primeiro ano de sua criação, cada ECI deverá alcançar os resultados abaixo:

I – implantação do Projeto Político-Pedagógico, nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Regimento Interno específico da ECI;

II – desenvolvimento, sistematização e avaliação dos instrumentos do modelo de gestão e da prática didático-pedagógica;

III – docentes e demais servidores capacitados para o desenvolvimento das atividades específicas da escola, regularmente acompanhados, orientados e avaliados;

IV – avaliação anual interna dos processos didáticos, métodos, prática e gestão, disponibilizadas para toda comunidade escolar e sem prejuízo de avaliações de desempenho realizadas pela Secretaria de Estado da Educação;

V – avaliação anual do desempenho dos estudantes e dos educadores (Paraíba, 2015, Art. 16º).

A efetivação do modelo da escola cidadã integral estava, em outras coisas, condiciona o alcance dos resultados acima elencados, inferimos nas entrelinhas que eles estão circunscritos nos mecanismos de regulação frente a necessidade de desenvolver os instrumentos do modelo de gestão. Também, existe uma tendência de responsabilização, ao instituir na escola a avaliação interna como mecanismo para aferir o desempenho nas bases do modelo da escola, assim como avaliar o desempenho dos alunos e professores.

Em 2018 o que era política de governo passa a vigorar na forma da Lei n.º 11.100/2018, que criou o Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), constituído pelas seguintes

³⁷ Os professores passam a ter um regime dividido em 26 horas de sala de aula, e 14 horas de estudos, planejamento e atendimento a serem cumpridas no ambiente escolar (Paraíba, 2015).

escolas: Escola Cidadã Integral, Escola Cidadã Integral Técnica e Escola Cidadã Integral Socioeducativa, que objetiva “[...] planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual” (Paraíba, 2018, p. 1). O PEI-PB contempla as seguintes etapas e modalidades de ensino: ensino fundamental anos finais, ensino médio integral, ensino médio profissionalizante integral e socioeducação, ou seja, educação de jovens e adultos integral em situação prisional.

No que diz respeito a melhoria nos padrões de desempenho a Lei n.º 11.100/2018 propõe meios para que isso aconteça, a partir da presença constante dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e financeiros (Souza, 2017, p. 1353), continuando com o regime de dedicação docente (RDDI) atuando 40 horas semanais diurnas (Paraíba, 2018) e estabelecendo condições para a sua permanência dentro do PEI-PB, os quais segundo o Artigo 13 da Lei n.º 11.100/2018 dependem de:

- I – aprovação em avaliações de desempenho aplicadas de acordo com critérios a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação;
- III – cumprimento das bases pedagógicas e de gestão das ECI, ECIT e ECIS;
- IV – participação efetiva nas formações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições parceiras (Paraíba, 2018).

O referido artigo, em seu parágrafo 2º, ainda aponta que, em caso de não haver desempenho satisfatório da equipe escolar na execução e na assimilação do modelo, os profissionais ocupantes dos cargos de confiança serão removidos da escola (Paraíba, 2018), leia-se, diretores, coordenadores pedagógico e financeiro. Com isso, fica explícito que o sucesso do programa está diretamente relacionado com os cargos de confiança, cabendo a eles a função de garantir a assimilação das bases teóricas do programa pelos alunos e professores. E, com isso, consolidar a escola na comunidade onde ela se encontra a partir dos resultados conquistados ao longo do ano.

O PEI-PB teve uma rápida expansão no território paraibano, inferimos que ela se deu em concordância com a meta 6 do PNE (2014-2024), e com a própria meta 5 do PEE-PB, que previa “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (Paraíba, 2015, p.44). Logo, em menos de três anos após a sua implantação ela passou de 8 para 100 escolas, afirmando com isso a sua consolidação no território paraibano e o cumprimento da meta prevista do PNE antes do prazo final de vigência dele. Na página seguinte apresentamos uma

figura que evidencia o aumento no número de escolas integrais desde o ano da sua implantação (2016) até o último ano de expansão (2019), assim como o número de matrículas por ano de ampliação. Conforme expresso na figura abaixo, elaborada pela SEE-PB:

Figura 1 - Expansão das ECI na Paraíba



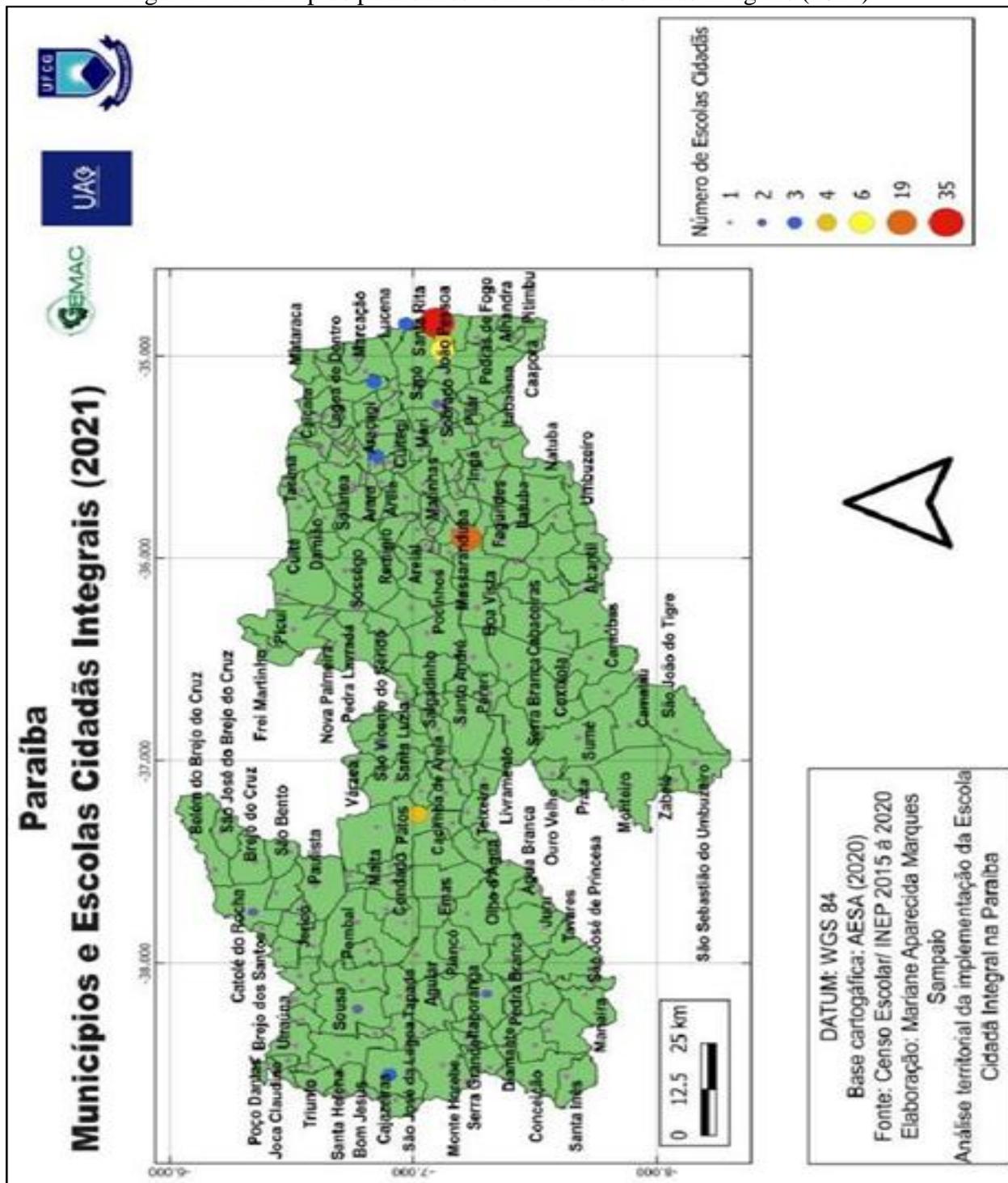
Fonte: SEE – PB (2022).

Conforme expresso na figura acima, é evidente o interesse do Estado em aumentar o número de escolas de tempo integral, aumentando o número de matrículas, inferimos que essa ampliação não significa melhoria nos padrões de qualidade da educação, tão pouco expressava uma estrutura física adequada para professores e alunos passarem sete horas diárias na escola. O que se tem visto³⁸ é a diminuição gradativa de alunos nas escolas de tempo integral, e a superlotação em nas escolas de tempo regular, onde estas não comportam de forma satisfatória esses alunos. Logo, notamos que essa política, assim como já acontece em outros estados, “[...] contribui para a ampliação das desigualdades educacionais e socioespaciais” (Giroto; Cássio, 2018, p. 9).

Em termos de distribuição geográfica, a expansão do programa contemplou todos os 223 municípios paraibanos, estes passaram a ter, pelo menos, uma escola cidadã integral e cidadã integral técnica. A concentração maior dessas escolas encontra-se no município de João Pessoa, Campina Grande e Patos, a figura apresenta a distribuição socioespacial do PEI-PB:

³⁸ De acordo com o que tenho presenciado na escola em que leciono.

Figura 2 - Municípios paraibanos com Escolas Cidadãs Inteiras (2021)

Fonte: CARVALHO *et al.*, 2022.

Após a publicação da Lei n.º 11.100/2018 que institucionalizou o PEI-PB, houve uma alteração desta em 2019, mediante a aprovação da Lei n.º 11.314, a mudança mais expressiva

nessa retificação refere-se à criação do Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem (CRIA) como parte do PEI-PB, presente no art. 3º inciso III visa:

- a) apoiar a aprendizagem para a vida, o desenvolvimento integral e o bem-estar dos estudantes em cooperação com as suas famílias;
- b) promover igualdade, equidade e justiça, construindo o capital humano, social e linguístico;
- c) promover competências em diversidade artística e valorização do patrimônio cultural, apoiando os estudantes no fortalecimento de suas identidades;
- d) promover competências socioemocionais que apoiem os estudantes em processos de tomada de decisões inter e intrapessoais, sendo capazes de assumir posturas críticas e responsáveis, estabelecendo a cultura da confiança;
- e) apresentar o bilinguismo como instrumento de acesso a recursos e vivências multiculturais;
- f) garantir a alfabetização na idade certa;
- g) fomentar a utilização de tecnologias educacionais e práticas experimentais;
- h) aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral” (Paraíba, 2019, Art. 3º, p. 1).

As mudanças que passaram a ser postas na retificação da lei já citada, e, incorporou escolas de ensino fundamental anos iniciais através do CRIA ao PEI-PB ofertando:

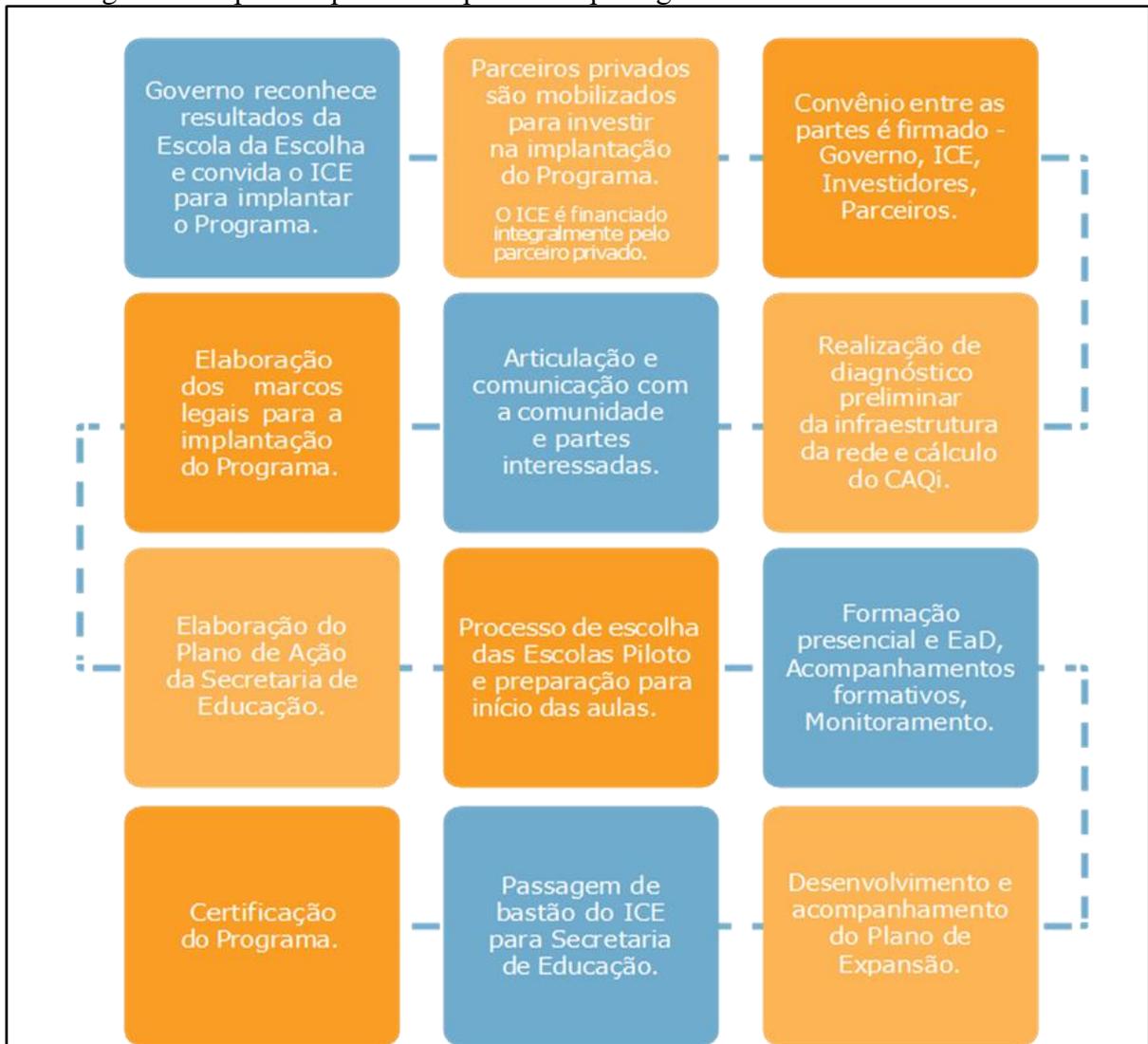
[...] em período integral, com método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação, observada a base nacional comum, tendo conteúdo pedagógico voltado para a formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (Paraíba, 2019, art. 6º).

Portanto, a partir da institucionalização do CRIA, o governo aumentou o nível de abrangência do PEI-PB, de modo a contemplar do ensino fundamental anos iniciais até o ensino médio, ficando evidente no art. 2º da lei citada, em que é posto que “[...] todas as etapas de ensino e modalidades previstas nos regulamentos que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional” (Paraíba, 2019. s/p). Logo, o que antes era um modelo voltado apenas para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino médio profissionalizante, agora apresenta como meta atingir toda a educação básica com esse modelo pedagógico e de gestão.

Nesse contexto de mudanças do PEI-PB, o termo “escolha da escolha” deixa de ser usado como referência, tendo em vista o tempo permanência de três anos do ICE como consultor. Segundo o próprio ICE esse período diz respeito ao ciclo de vida, no qual o Instituto procura estabelecer o Programa. Esse tem seu início com o ano da sobrevivência, evoluindo para o crescimento e, por fim, a sustentabilidade, em que a Secretaria de Educação já estaria

pronta para receber a “passagem do bastão” (ICE, 2016). Posteriormente, o Programa ficou sobre a supervisão da Comissão Executiva da Secretaria de Educação da Paraíba. Apresentamos a figura que evidencia o passo a passo desse movimento:

Figura 3 - O passo a passo “Da parceria à passagem do Bastão”: Ciclo de três anos



Fonte: ICE, 2019.

Passando o tempo do convênio com o ICE foi instituído mediante a Lei n.º 11.100/2018 uma Comissão Executiva de Educação Integral, contando com a presença de profissionais da educação, especialistas ou personalidade públicas, caso tenha alguma contribuição na área de educação. Logo, cabe a essa Comissão:

I – aprovar e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Ação, assegurando o cumprimento dos critérios, alcançado as metas pactuadas, e divulgando os resultados;

- II – acompanhar e assegurar o cumprimento do calendário escolar das ECI, ECIT e ECIS, bem como da Agenda Bimestral;
- III – acompanhar a execução dos projetos desenvolvidos nas ECI, ECIT e ECIS;
- IV – propor e apoiar a definição das Unidades de Ensino que participarão da rede das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas e financeiras da Gestão Estadual;
- V – estabelecer metas de desempenho das ECI, ECIT e ECIS em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional e seus respectivos Planos de Ação;
- VI – realizar, anualmente, a avaliação de desempenho dos docentes, bem como de cada membro da equipe gestora da escola e recomendar ações a partir dos seus resultados. O detalhamento da avaliação de desempenho será publicado e regulamentado em Portaria pelo Secretário Estadual de Educação;
- VII – formular a política de educação Integral no âmbito da Secretaria Estadual de Educação;
- VIII – implantar as inovações em conteúdo, método e gestão;
- IX – acompanhar e rever, caso necessário, o desenvolvimento dos Planos de Ação das ECI, ECIT e ECIS;
- X – acompanhar os Programas de Ação da Direção das ECI, ECIT e ECIS;
- XI – apoiar o Secretário de Educação no planejamento para a expansão das ECI e ECIT e definir padrões básicos de funcionamento das ECI, ECIT e ECIS (Paraíba, 2018, p. 2-3).

Após a alteração da Lei nº 11.100/2018, para a ampliação da rede de atuação do PEI-PB, em 2019 sob a Lei nº 11.314/2019, a Comissão passa a ter como objetivo:

[...] operacionalizar a implantação, regulação e funcionamento do Programa de Educação Integral, o titular da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia constituirá a Comissão Executiva de Educação Integral, composta pela equipe de implantação do Programa Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas; e a Comissão Executiva de Educação Integral para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, composta pela equipe de implantação do Programa nos Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem, ambas formadas por profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição na área da Educação (Paraíba, 2019, p. 3).

A comissão passa a atuar junto as escolas fornecendo apoio, formações pedagógicas voltadas a parte diversificada. Ou seja, ela passa a exercer a função antes desempenhada pelo ICE. Contudo, as bases do modelo continuam alicerçadas no modelo da escola da escolha, e a gestão escolar alicerçada na Tecnologia de Gestão Educacional. Ademais, o Instituto Sonho Grande assume o papel de colaborador junto ao PEI-PB.

Passando, agora, a atuar segundo os seguintes objetivos descritos no art. 21:

- II – acompanhar e assegurar o cumprimento do calendário escolar da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA, bem como da Agenda Bimestral;
- III – acompanhar a execução dos projetos desenvolvidos na ECI, ECIT, ECIS e no CRIA;
- IV – propor e apoiar a definição das Unidades de Ensino que participarão da rede das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e da Rede de Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas e financeiras da Gestão Estadual;
- V – estabelecer metas de desempenho da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional e seus respectivos Planos de Ação;
- VI – realizar, anualmente, a avaliação de desempenho dos docentes, bem como de cada membro da equipe gestora da escola e recomendar ações a partir dos seus resultados. O detalhamento da avaliação de desempenho será publicado e regulamentado em Portaria pelo Secretário Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;
- VII – formular a política de educação Integral no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e da Ciência e Tecnologia;
- IX – acompanhar e rever, caso necessário, o desenvolvimento dos Planos de Ação da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;
- X – acompanhar os Programas de Ação da Direção da ECI, ECIT, ECIS e do CRIA;
- XI – apoiar o Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia no planejamento para a expansão de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA e definir padrões básicos de funcionamento de ECI, ECIT, ECIS e do CRIA (Paraíba, 2019, Art. 21).

Com isso, a comissão executiva passa a ser responsável pela definição da matriz curricular do PEI-PB, definindo as diretrizes operacionais que orientam a rotina diária, as atividades a serem desenvolvidas pela equipe escolar, a qual funciona como um documento orientador produzido pela Secretaria de Educação (Honorato; Rodrigues, 2020; Paraíba, 2019). A comissão também passa a avaliar o desempenho da equipe gestora, tal avaliação acontece em visitas feitas pela comissão bimestralmente às escolas do programa, objetivando verificar o grau de aprofundamento nas bases do modelo.

3.4 Organização e eixos estruturantes do modelo gestão do PEI-PB

No que diz respeito ao modelo de gestão presente no PEI-PB, sua base teórica se alicerça na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) que, segundo o ICE:

[...] se apresenta como sendo 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, 2016, p. 5).

Essa tecnologia de gestão é uma adaptação de um instrumento de gestão empresarial proveniente da empresa Odebrecht chamada Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), apresentada inicialmente como uma possibilidade de gestão dos Centros de Ensino Experimental em Pernambuco e posteriormente transformada em Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) (ICE, s.d.).

A TESE, assim como a TEO, foram adaptadas e consubstanciadas no documento orientador da gestão da escola da escolha, fundamentado agora na TGE, implicando para a escola a adoção de conceitos do mundo empresarial, já que, de acordo com os documentos originários, não existe diferença entre a gestão de uma escola e a gestão de uma empresa e com isso faz-se necessário trazer para seu contexto ferramentas gerenciais adaptadas para o ambiente escolar (ICE, 2016).

A TGE parte de princípios e conceitos que integram as diferentes áreas do conhecimento, utilizando como princípios o ciclo virtuoso, a comunicação e a educação pelo trabalho (ICE, 2016). No que diz respeito ao Ciclo virtuoso, ele está relacionado com a produção de resultados, evidenciando as “[...] relações existentes entre gestão pública, escola/estudante, investidores sociais e comunidade” (ICE, 2016, p. 12), como um ciclo contínuo, onde existe uma dependência entre eles estabelecendo confiança e parceria, atuando em favor da comunidade. A atuação de todos está voltada para a manutenção e perpetuidade de uma educação de qualidade, alicerçada nos princípios da escola da escolha (ICE, 2019). Essa relação contínua está expressa na figura 4:

Figura 4 - Ciclo Virtuoso



Fonte: ICE, 2019.

O ciclo virtuoso usa a comunicação para manter uma relação direta com os vários setores comprometidos com o sucesso da escola da escolha, partindo da gestão pública até chegar à comunidade, objetivando garantir o êxito do programa e consolidá-lo. Dessa forma, trata-se de um importante princípio da TGE, tendo em vista que sua atuação garante maior visibilidade dos recursos trazidos para as escolas e consubstanciados nos resultados que passam a ser entregues à comunidade. São esses resultados que dão maior visibilidade as escolas do programa, garantindo sua consolidação na comunidade.

A comunicação para a TGE aparece como um ponto central, tendo em vista que é através dela que o diretor executa seu trabalho, no sentido de deixar claro o que espera da sua equipe para não perder de vista os objetivos e não prejudicar os resultados (ICE, 2016). Com isso, o diretor escolar usa do seu discurso como ferramenta motivadora para atingir os objetivos traçados e levar a escola a alcançar maiores e melhores resultados. Ou, em contrapartida, disseminar na escola uma lógica concorrencial entre professores e alunos. Em ambas as situações, o uso da fala pelo diretor reverbera a lógica concorrencial de uma educação neoliberal.

A educação pelo trabalho³⁹ entende que o processo educativo deve estar articulado para, pelo e no trabalho, em que o aluno aprende para trabalhar, trabalha para aprender e se auto educar, em um ciclo que possibilita a formação de estratégias pedagógicas na escola (ICE, 2016). A cultura da trabalhabilidade passa a atuar como princípio educativo, ao mesmo tempo que assegura a sobrevivência, expansão e a sustentabilidade da escola (ICE, 2016).

Os conceitos utilizados pela TGE envolvem a descentralização, delegação planejada, parceria, níveis de resultados e o ciclo de melhoria contínua. A descentralização relaciona-se com a distribuição de responsabilidades e das decisões a serem tomadas entre os envolvidos com o trabalho da escola, envolvendo disciplina, respeito e confiança e dessa forma todos os sujeitos presentes na escola têm a liberdade de tomar iniciativas para a delegação planejada (ICE, 2016). Ela busca envolver a todos na escola, ao mesmo tempo, em que cada um compreende qual lugar ocupa na execução dos objetivos traçados, atuando para alcançá-los.

A delegação planejada diz respeito a prática da liderança pautada no potencial de cada indivíduo, desenvolvendo de forma gradual a autoridade e a responsabilidade, a partir do desenvolvimento da confiança e no fortalecimento das bases filosóficas da escola (ICE, 2016). Ela está pautada no aumento da eficácia, tendo em vista que cada indivíduo deve se

³⁹ Esse tópico será retomado no próximo capítulo.

comprometer com a escola, como parte dela e engajado na melhoria dos seus indicadores. Parte da ideia do espírito em equipe, da colaboração, nesse sentido podemos inferir que se trata de um trabalho em equipe, onde cada um fiscaliza o outro, cobrando dos seus pares a responsabilidade pelo sucesso e pela tão aclamada educação de qualidade.

Logo, a delegação planejada na gestão acaba por imprimir uma linguagem empresarial e com isso,

[...] justificar uma nova institucionalidade administrativa escolar, com base na empresa competitiva, que dá total liberdade à racionalidade empresarial para tornar legítimo todo tipo de iniciativa arbitrária, seletiva, excludente, autoritária e toda uma série de ingerências observadas na gestão das empresas e na estrutura social como um todo (Barbosa, 2020, p. 193).

Frente a isso, a delegação planejada contribui para ampliar a lógica da competitividade dentro da escola, ao mesmo tempo, em que exclui aqueles que não se adequam ao modelo da escola da escolha. Justificando, tal medida, para garantir a expansão do modelo.

No que diz respeito a parceria, ela “[...] é a manifestação do compromisso e da responsabilidade com um objetivo comum” (ICE, 2019). Essas parcerias podem ser de âmbito local ou institucional, com empresas privadas e públicas, para viabilizar o desenvolvimento de atividades previstas pelo programa, cabendo ao diretor a responsabilidade de articulá-las e firmá-las (ICE, 2016), não deixando claro até que ponto elas exerceriam poder e influência dentro da unidade escolar.

A importância das parcerias dentro desse modelo parte do pressuposto de que somente o Estado não consegue oferecer os padrões mínimos de qualidade necessários. Qualidade esta que não é definida em nenhum momento dentro do livreto da TGE, porém aparece evidenciada sete vezes ao longo do texto, logo é possível compreender que ela se relaciona com o desenvolvimento social e econômico da comunidade, enquanto está passa a ser o cliente e a escola passa a oferecer jovens com habilidades e competências necessárias para a execução do trabalho flexível nas empresas apontadas como parceiros locais.

A responsabilidade por firmá-las é do diretor, que passa então a procurar, dentro da comunidade, possíveis parceiros que atuem de forma a empreender ações voltadas a aprendizagem e a prática do protagonismo, essas parcerias deverão ter duração de um ano, e serem oficializadas através de termo disponibilizado pela comissão executiva⁴⁰. Com isso,

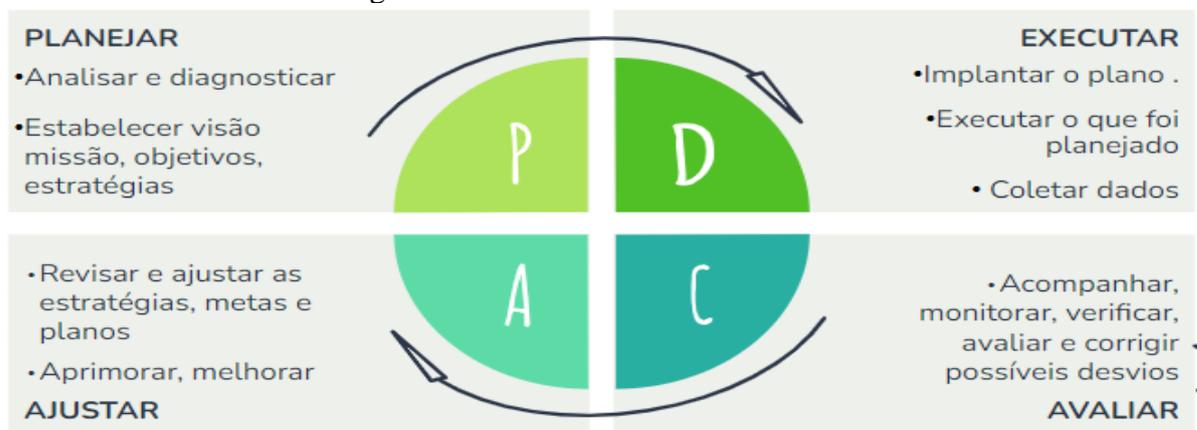
⁴⁰ Apresentamos, em anexo, o termo de parceria disponibilizada pela comissão executiva das escolas integrais.

temos uma escola pública aberta ao setor privado, regularizado pela lei estadual 74/2007, que autoriza os termos de parceria com o setor privado e as organizações sociais (Paraíba, 2007).

Portanto, conforme expresso na Lei n.º 11.100/2018, artigo 23, as parcerias ou convênios deverão acontecer para executar ações que vissem melhorias nas escolas do PEI-PB (Paraíba, 2018). Logo, o Estado deixa de cumprir as suas funções para com o sistema educacional, delega a escola a busca por essas parcerias, transferindo, aos poucos, a responsabilidade pela educação pública para o setor privado.

O ciclo de melhoria contínua, o ciclo PDCA⁴¹ (planejar, executar, avaliar e ajustar), constitui-se como um “[...] instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar” (ICE, p.15, 2016). A figura 5 apresenta o ciclo de melhoria contínua e o que se executa em cada uma das suas etapas.

Figura 5 - Ciclo de Melhoria Contínua



Fonte: SEE, 2022.

Conforme expresso na figura, o ciclo de melhoria contínua procura em cada etapa resolver um problema existente dentro da escola, traçando um plano, executando-o e verificando os possíveis erros com a finalidade de saná-los. À primeira vista, o ciclo PDCA pode sugerir uma aproximação com a gestão democrática, contudo “[...] essa articulação se apresenta de maneira vaga, rasa e contraditória” (Barbosa, 2020, p. 132). Negligenciando a participação coletiva nas tomadas de decisão, se restringindo apenas a detectar possíveis erros nos processos desenvolvidos na escola, trata-se de um “artifício ideológico para amenizar a

⁴¹ Do inglês Plan, Do, Check, Act, [...] formulado 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart e difundido pelo estatístico estadunidense William Edwards Deming. Um e outro estavam engajados em desenvolver processos de controle estatístico da qualidade dos processos produtivos (Barbosa, 2020).

tônica centralizada e vertical” (Barbosa, 2020, p. 133) do modelo de gestão adotado pelo PEI-PB.

O que notamos é uma nítida aproximação do ciclo de melhoria contínua com o desenvolvido no sistema toyotista de produção. Neste, os possíveis erros na produção são detectados, e, posteriormente, através do *kaizen*, sugerem-se maneiras de ajustar e corrigi-los e com isso aumentar a eficiência (Mueller, 2010).

Por último, temos os níveis de crescimento⁴², os quais “[...] existem por tempo definidos para serem perenes mediante a integração sinérgica e produtiva das pessoas que lhes dão vida” (ICE, 2019). No processo de implantação do modelo da escola da escolha existem níveis de vida, etapas a serem vencidas, com o objetivo de garantir a consolidação do programa. Elas dizem respeito a sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Sua implantação pode ser gradual, ofertando matrículas nas primeiras séries de cada etapa de ensino, ou simultânea, com matrículas em todas as séries de todas as etapas oferecidas pela escola (ICE, 2019). Trata-se de um crescimento lento e pontual, em que será possível detectar erros e acertos e com isso ir consolidando o programa.

Portanto, essas concepções vindas do mundo empresarial passam a fazer parte da escola, por meio de princípios e conceitos que são impostos a ela através das bases do modelo da escola da escolha. Embora, à primeira vista, esses conceitos possam estar orientados para a fortalecer a educação básica pública, apenas camuflam a atuação dos institutos na sua redefinição, orientados por padrões mercadológicos, voltados a prática da eficácia e eficiência dos sistemas de ensino. Além disso, implicam para a gestão escolar novos direcionamentos e a considera similar a gestão de uma empresa, em que os resultados por ela produzida são vistos mediante aumento em indicadores e formação de jovens aptos para o mundo produtivo.

⁴² Estes serão retomados no próximo capítulo.

4 A GESTÃO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL E O PAPEL DO DIRETOR

Neste capítulo fazemos uma aproximação entre modelo de gestão escolar representado pela Tecnologia de Gestão Educacional e o modelo de gestão concebido pela Tecnologia Empresarial Odebrecht, entendendo que a primeira carrega em si formulações presentes na concepção de gestão da segunda. Na segunda parte do capítulo, analisamos o papel do diretor enquanto liderança expressa nos documentos oficiais do PEI-PB, no livreto da TGE e na concepção elaborada pelos organismos internacionais, em especial a OCDE, desvelando a intenção que existe por trás desse novo ideal de gestão, e formando um diretor que passa a exercer o papel de reprodutor da classe hegemônica no poder.

Inicialmente a análise se deu a partir de aproximações feitas entre o livreto Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e o livro Educação pelo Trabalho. O livreto da TGE apresenta a seguinte estrutura: (I) Princípios e Conceitos; (II) Liderança Servidora e Motivação e (III) Planejamento e Operacionalização. Em cada um deles é apresentado como se organiza a TGE enquanto uma ferramenta operacional destinada à gestão escolar. Para a análise desse livreto foram considerados todos os itens devido à importância dada ao papel atribuído ao diretor escolar e na liderança que esse desempenha nas escolas que fazem parte do programa.

Como parte das publicações oriundas da organização Odebrecht⁴³, o livro “Educação pelo Trabalho” faz parte de uma coletânea de livros publicados a partir do final dos anos de 1960, com o intuito de apresentar o desenvolvimento e a sistematização da TEO, tendo em vista que ele atribui o sucesso da sua empresa ao método desenvolvido por ela, a saber (I) De que necessitamos? (II) Educação pelo Trabalho, (III) O essencial em pontos de referência, (IV) Sobreviver, crescer e perpetuar.

O livro “Educação pelo Trabalho”, publicado originalmente em 1991, apresenta em seu desenvolvimento certa similaridade com a TGE e com a ideia de gestão adotado pelo modelo de escola do ICE, adotado na Paraíba, apresentando em linhas gerais as concepções filosóficas que deram origem a Tecnologia Empresarial Odebrecht. Podendo ser entendida com um guia elaborado por Norberto Odebrecht, escrito em primeira pessoa, que traz a história de vida e de

⁴³ “A Odebrecht é uma organização global presente em 23 países. Mas, em suas veias, corre sangue brasileiro: ela surgiu em Salvador (BA), no ano de 1944. Ao longo destes 70 anos, cresceu para além da Engenharia & Construção, expandindo para setores como Indústria, Infraestrutura e Energia” (<https://www.braskem.com.br/jovens/organizacao-odebrecht>).

sucesso dele e da sua Organização Odebrecht, cujo público-alvo, é, principalmente, o jovem de talento.

O referido livro encontra-se estruturado da seguinte forma: Prefácio; Parte I - Bases para o trabalho; Parte II – Da infância à Juventude; Parte III - Alcançando a maturidade; Parte IV - Crescimento com desenvolvimento; Parte V- Indicações para o futuro e Parte VI - Conclusão. Dessas seções, iremos nos ater:

- ao capítulo 4 da primeira parte intitulado “Primeira, segunda e Terceira Idades”;
- aos capítulos 11 “Intuitivo X Racional; 15 - “Conceito de Tecnologia Empresarial” e 19 - “Regras para o Exercício da Liderança” - da parte três;
- aos seguintes capítulos da parte IV, a saber, o 22, “Consolidação da Tecnologia Empresarial Odebrecht; 28, “Sistema Educacional Odebrecht”; o 29, Perfil Educacional do Líder; o 30, “Relacionamento Educacional entre Líder e Liderado.

A escolha desses capítulos deve-se ao fato de estarem relacionadas com os princípios presentes na TGE e sua relação com a proposta de gestão escolar adotada no âmbito do modelo da escola de escolha. As concepções escolhidas e analisadas foram: educação pelo trabalho, tecnologia empresarial e líder. Ao longo do texto tais conceitos são explicitados, bem como o modelo de gestão adotado pela empresa para a qual o livro serve de guia, caracterizado como participativo e pautado em um modelo horizontal, contrapondo-se ao então usado modelo piramidal. A partir dessas concepções ele apresenta a Tecnologia Empresarial Odebrecht.

Em paralelo a isso foi realizado uma aproximação às concepções presentes na Tecnologia de Gestão Empresarial, a saber: líder (diretor), educação pelo trabalho e elementos operacionais da TGE. É válido salientar que tais livros acabam por disseminar um tipo específico de gestão escolar que ganhou maior visibilidade no sistema educacional a partir da fundação e consolidação do ICE, bem como de sua atuação como consultor na implantação do modelo da escola da escolha em diversos estados brasileiros.

4.1 Tecnologia Empresarial Odebrecht ou Tecnologia de Gestão Educacional: mais do mesmo?

A TGE, documento orientador da gestão escolar no PEI-PB, tem sua base alicerçada na TEO. Dessa forma, existe uma aproximação entre os documentos, através da incorporação dos

princípios e conceitos do mundo empresarial na gestão escolar. Como já mencionado no item anterior, evidenciaremos algumas dessas aproximações.

A partir do capítulo 11 “Intuitivo X Racional” no livro educação pelo trabalho é feita uma apresentação da TEO, elencando os elementos que fazem parte dessa tecnologia criada por Norberto Odebrecht. Já na abertura do capítulo, é apresentada uma citação de Immanuel Kant, em que este autor coloca que intuições sem conceitos são cegas e conceitos sem intuições são vazias (Odebrecht, 1991). Fazendo uso dela, Odebrecht justifica a filosofia por ele desenvolvida, e atribui sua formação a intuições que ele teve em seu percurso como empresário de terceira idade, bem como a necessidade de registrá-la como conceito.

Aponta, que tal concepção surge no seio familiar como consequência da orientação religiosa, e com o passar dos anos Odebrecht sente a necessidade de deixá-la como um guia para futuros empresários. Com isso, ele conceitua a TEO como “[...] a arte que serve o empresário para coordenar e integrar seus liderados [...] superando resultados” (Odebrecht, 1991, p. 88). Estes resultados só seriam possíveis mediante a presença de um líder autêntico, o Ser Humano maduro, prestativo, receptivo, flexível e obediente, podendo também, quando necessário, ser agressivo, excludente e disciplinador. O perfil desse líder será moldado mediante as atitudes dos seus liderados.

Com isso, entendemos que existe por trás desse discurso formador de líderes, uma suposta moralidade religiosa, para docilizar as relações trabalhistas desenvolvidas na empresa, escondendo a exploração desses trabalhadores sob o argumento de estar formando uma liderança apta para desenvolver a tecnologia empresarial.

No capítulo 15, sob o título de “Conceito de Tecnologia Empresarial”, é explicitada a necessidade de romper com o modelo burocrático de gestão para só então construir um novo modelo baseado nas concepções filosóficas da Odebrecht. Tais concepções são vistas mediante o desenvolvimento de uma tecnologia empresarial, esta entendida como a capacidade de poder e fazer alicerçada na necessidade de ensinar como fazer e liderar o fazer (Odebrecht, 1991). Pontuando a função estratégica da educação para a formação do jovem de talento e de uma liderança que busque servir ao cliente cada vez melhor, entendendo a necessidade de sistematizar a TEO.

Nesse sentido, o empresário para concretizar essa tecnologia precisa desenvolver visão, coragem, disciplina, trabalho duro, humildade e obstinação sem limites. Tudo isso para se apropriar desse espírito empresarial, levando a ter uma melhor relação com a Natureza, os Seres Humanos e as circunstâncias. A lógica dessa concepção filosófica é romper com a burocracia,

levando a formação de uma nova visão empresarial, a qual busca a satisfação do cliente. Na página 113 é colocado um quadro diferenciando a visão empresarial da visão burocrática, abaixo poderemos observar quais sejam:

Quadro 3 - Visão Empresarial X Visão Burocrática

Tabela 2 - VISÃO EMPRESARIAL X VISÃO BUROCRÁTICA		
ENFOQUE PREDOMINANTE	VISÃO EMPRESARIAL (quando autêntica)	VISÃO BUROCRÁTICA
CONTRIBUIÇÃO	CONFIANÇA NO SER HUMANO	DESCONFIANÇA NO SER HUMANO
OPORTUNIDADE	OPORTUNIDADE DE SERVIR	PROBLEMA A RESOLVER
RESULTADOS	SATISFAÇÃO DE SERVIR	CONCESSÃO DE FAVORES
ESPÍRITO	HUMILDADE	AUTORITARISMO

Fonte: Odebrecht, 1991.

Mediante a análise do quadro é possível inferir que a visão burocrática leva a empresa a trabalhar mediante o simples exercício do dever, enquanto a visão empresarial autêntica colabora na máxima satisfação do cliente, e na busca incessante pela melhoria nos padrões de desempenho para atendê-lo. Assim, o empresário se coloca como líder autêntico com a missão de conhecer os Seres Humanos⁴⁴, motivá-los, coordená-los, acompanhá-los, avaliá-los e proporcionar o seu pleno desempenho (Odebrecht, 1991).

Segundo o livro “educação pelo trabalho”, o empresário, enquanto líder autêntico, garante a realização da tecnologia empresarial, tendo em vista que empresariar é uma tecnologia e que cabe ao empresário o seu domínio e a sua prática. Dessa forma, esse termo se relaciona com o fazer, o poder fazer, o como fazer e liderar o fazer.

De modo geral, é a sua relação com a eficácia e a eficiência no modelo produtivo sob a suposta alegação de descentralização, mas com a nítida intenção de melhoria dos resultados. Porém, acontece oposto do que está colocado, o excesso de demandas imposta para os trabalhadores, acaba gerando desconfiança e excesso de autoritarismo. Tendo em vista que é necessário resolver toda a questão burocrática presente na empresa, isso implica em excesso de trabalho, e gera desconfiança sobre aquilo que se está fazendo.

⁴⁴ O termo seres humanos está escrito com iniciais maiúsculas para preservar a forma como consta no livro educação pelo trabalho.

Por sua vez, a TGE se coloca “[...] como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (ICE, 2016, p. 5), em outras palavras ela se propõe a criar um ambiente onde todos da equipe escolar possam desenvolver maneiras de auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu projeto de vida. Aqui, tecnologia também é entendida como o saber fazer, tendo em vista que se apoia na educação pelo trabalho e na pedagogia das competências voltadas para as demandas do mercado de trabalho e na gestão escolar de base gerencial.

Logo, as tecnologias educacionais pontuadas pela TGE são “[...] um conjunto de conhecimentos” e de “*know how*” (ICE, p. 11, 2016), ou seja, de conhecimentos na esfera do senso comum, da apropriação da técnica enquanto um sistema de repetição. Sem a necessidade de um aprofundamento maior na esfera da cientificidade, compreendendo o processo na totalidade. Nessa perspectiva, é um modelo de gestão orientada por padrões flexíveis, baseado no toyotismo, ou seja, trata-se de uma produção voltada para a demanda, recorrendo ao trabalho em equipe, possibilitando, maior flexibilidade ao processo produtivo (Antunes; Pinto, 2018).

Portanto, ao adotar a TGE como modelo de gestão, o PEI-PB procura tornar a gestão escolar mais flexível. E, dessa forma, obter resultados mais rápidos, acreditando que as ferramentas gerenciais tornarão o processo educativo eficaz. Acaba, assim, incentivando a busca constante por eficiência, e minando no interior da escola a gestão democrática. Com isso, temos um programa de educação em tempo integral de base empresarial e gerencial, formulada pela ingerência do ICE que, ao usar as dimensões da gestão e do pedagógico, procura conformar a todos com o seu ideal de educação.

4.1.1 Elementos operacionais da TGE e da TEO

No capítulo 22, do livro “educação pelo trabalho”, sob o título, “Consolidação da Tecnologia Empresarial”, é pontuado que a ideia da TEO era criar uma cultura comum, com um discurso único, apropriado pelos colaboradores e líderes (Odebrecht, 1991). A tecnologia empresarial requer disciplina, e este se relaciona com o convencimento, fazendo com que todos acreditem que os investimentos, moral e material, valem a pena se for para o convencimento do cliente.

Como ferramentas operacionais necessárias para conquistar e superar resultados, a TEO apresenta as súmulas das reuniões, a agenda, o Plano de Ação e o Programa de Ação. O primeiro e o segundo são considerados indispensáveis para orientar o trabalho dos seus colaboradores, e foi a partir deles que a Odebrecht conseguiu sistematizar a sua tecnologia empresarial. O

terceiro relaciona-se com as prioridades definidas pelo diretor-presidente, cabendo ao líder vendê-los para as empresas e os parceiros. Por fim, o quarto elaborado pelos líderes e liderados opera no planejamento e na execução das metas estipuladas pelo plano de ação.

Dessa forma, as definições das metas do programa de ação só serão possíveis ao se tornarem conhecidas as necessidades dos clientes, e com isso, atribuem-se as concepções filosóficas da empresa, assim como, os prazos, os resultados e os custos para alcançá-los, e sempre buscar superar os resultados.

Para operacionalizar a TGE alguns instrumentos se fazem necessários, assim como na TEO existem os planos de ação e os programas de ação, os quais fazem parte do planejamento e da sua operacionalização. Com eles, ainda temos a agenda e o guia de aprendizagem (ICE, 2016).

O plano de ação é um documento estratégico, segundo consta no livro da TGE, atua de forma horizontal, assim como na TEO. Porém, o mesmo só pode ser elaborado pela escola quando esta recebe o plano de ação da secretaria de educação, logo, trata-se de uma atuação vertical. Portanto, o plano de ação nada mais é do que “[...] uma ferramenta gerencial específica para melhor planejar, executar, avaliar e replanejar objetivos, metas e estratégias da escola. [...] almeja harmonizar [...] as estratégias de longo prazo com as ações de curto prazo de uma escola” (ICE, 2016, p. 35).

O plano de ação encontra-se estruturado em 8 partes, as quais estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Estrutura do Plano de Ação

1.	Introdução e Diagnóstico - descreve brevemente o diagnóstico da escola;
2.	Valores - Convicções e crenças definidas pela secretaria de educação;
3.	Visão: Estado futuro desejado pela escola;
4.	Missão - A razão de ser da escola;
5.	Premissas e Objetivos - Ponto de partida para a definição dos objetivos, prioridades e metas;
6.	Prioridades - Definir o que é mais importante para a escola;
7.	Indicadores e metas - apresentação de dados para a sua superação através do estabelecimento de metas;
8.	Estratégias - A possibilidade de transformar intenção em ação

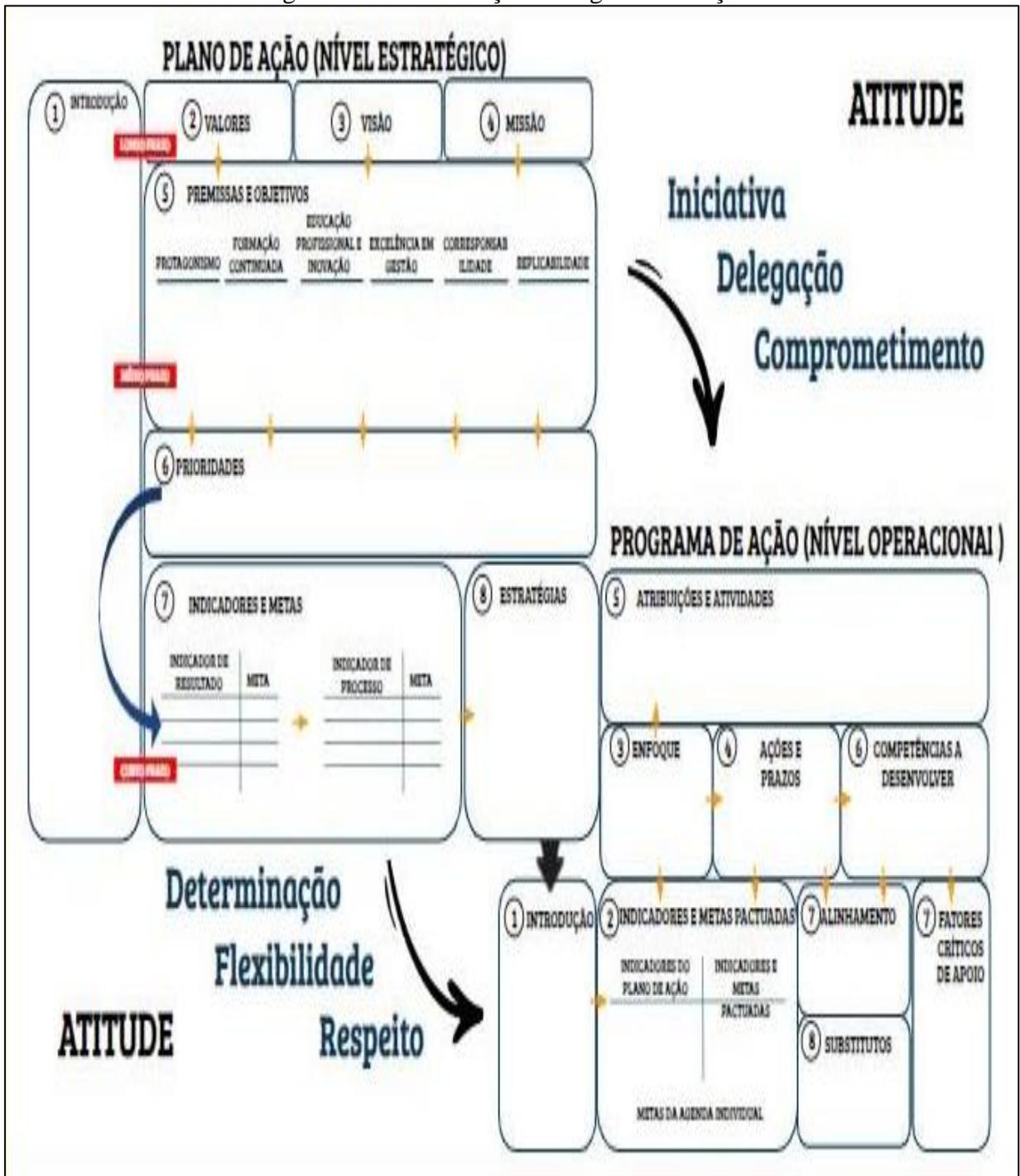
Fonte: Elaborado pela autora a partir do livreto da TGE, 2016.

Logo, cabe ao plano de ação a função de organizar, e essa organização vêm pronta desde a SEE, cabendo a escola apenas a função de adaptar-se e reproduzir as estratégias e metas pactuadas elaboradas pela secretaria de educação. A escola passa atuar como se fosse uma empresa, separando áreas do conhecimento e gerando desconfiança entre os professores. Assim como na empresa, o plano apresenta valores, visão e missão, buscando cumpri-las para obter melhores resultados. Com isso o plano de ação consiste em:

[...] uma espécie de plano de negócio no qual a escola, atuando como uma empresa, define as metas, os valores éticos e morais, estratégias, os sujeitos(as) envolvidos e as funções, dentre outros. O plano de ação é uma forma de manualizar a cultura organizacional da empresa no espaço escolar (Barbosa, 2020, p. 138).

O programa de ação, segundo consta no livreto da TGE, segue a mesma lógica daquele produzido na TEO. Após a elaboração do plano de ação da escola, os professores e a gestão da escola devem produzir seus programas de ação para diluir as estratégias que se encontram nele e aplicá-las no seu cotidiano. Logo, segundo o documento orientador, o programa de ação “[...] é uma ferramenta de diálogo constante, entre gestor e educador, proporcionando as bases para o surgimento de uma relação amparada no respeito e na confiança” (ICE, 2016). Contudo, trata-se de “[...] assegurar que a linguagem e as referências ético-morais da racionalidade empresarial impregnem também na esfera individual do trabalho [...] como estratégia de controle particular do modelo de gestão toyotista de trabalho na acumulação flexível” (Barbosa, 2020, p. 138-139). A seguir, apresentamos uma figura que evidencia a relação entre o programa de ação e o plano de ação.

Figura 6 - Plano de Ação e Programa de Ação



Fonte: SEE, 2022.

Conforme indicado pela figura, o plano de ação atua de forma estratégica, cabendo a ele definir os objetivos a serem alcançados por toda a equipe escolar. Esse vai se consubstanciar no programa de ação, atuando de forma operacional, executando os objetivos traçados para a melhoria dos resultados da escola. Logo, os planos e programas de ação dentro da TGE

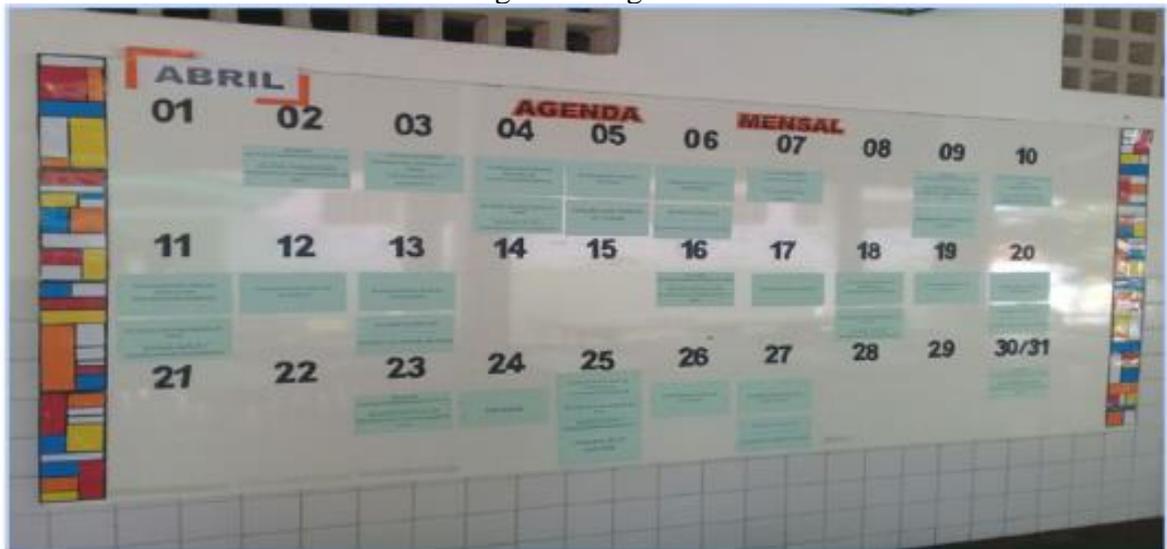
colaboram para aumentar a lógica gerencial, tendo em vista que ambos advêm do mundo corporativo e trazem consigo excesso de burocracia, ao contrário do que está posto no documento.

Embora o TEO se coloque como um modelo de gestão flexível, tais documentos dentro da escola, alicerçadas na TGE, engessam o trabalho do professor e do diretor e acabam por subordiná-lo ao que já foi prescrito no plano de ação da secretaria de educação, tirando da escola a autonomia enquanto espaço de decisão para torná-la apenas cumpridora de tarefas. No que diz respeito ao programa de ação, o diretor, além de elaborar o seu, assume o papel de fiscal, tendo em vista que cabe a ele a responsabilidade por analisar os programas de ação e verificar possíveis inconsistências.

Sobre a agenda, “traduz ‘o quando’ do plano de ação para a equipe escolar” (ICE, 2016, p. 33). Nesse sentido, a agenda apresenta mensalmente para alunos e professores as ações voltadas para os escolares, tais como as avaliações semanais, palestras, aulas de campo, reuniões de tutoria coletiva com os alunos, plantão pedagógico, eletivas, reunião de líderes de turma com o diretor, reunião com a equipe escolar e a presença do ciclo de acompanhamento bimestralmente. O preenchimento da agenda é de responsabilidade da equipe gestora, e, a secretaria de educação, trata-se de um instrumento de gestão que facilita o trabalho do diretor, e está articulado diretamente com o plano de ação da SEE (Paraíba, 2018).

Nessa lógica, a agenda cumpre o papel de coerção e controle, tendo em vista, que sua exposição traz para alunos e professores a necessidade constante de adequação daquilo que está expresso nela, e que, nem sempre, foi articulado com a equipe escolar. Isso acaba por minar a liberdade de ambos no processo de ensino-aprendizagem, e reforça a lógica da eficácia e eficiência. A figura abaixo elucida como é feita a exposição da agenda na escola:

Figura 7 - Agenda



Fonte: SEE, 2021.

Outro mecanismo de controle, diz respeito ao guia de aprendizagem. Segundo o ICE (2016) trata-se de mais um instrumento que traz para os alunos a materialização do programa de ação dos professores, evidenciando o que foi planejado para o bimestre na sua disciplina (ICE, 2016). Nesse sentido, o guia traz para o professor o controle sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, que devem estar articuladas diretamente com os objetivos do plano de ação da escola, voltados a melhoria dos indicadores educacionais.

Com isso, notamos que o planejamento do professor acaba subordinada a lógica gerencial, tendo em vista que não existe liberdade na escolha dos conteúdos, estes precisam favorecer as metas do plano de ação, as quais se refletem na busca constante por melhoria nos indicadores educacionais. Assim como funcionam como “mecanismos de “reforço” para que determinadas competências e habilidades consideradas básicas” (Barbosa, 2020, p. 159) sejam alcançadas. Na figura 9 apresentamos o modelo do guia de aprendizagem:

Figura 8 - Guia de Aprendizagem

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA		Seres Unidos		EDUCAÇÃO		ESCOLA		Xª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO	
GUIA DE APRENDIZAGEM	Série	8º	Etapa	Ensino Fundamental	Ano Letivo	2022			
UNIDADE 2: NARRATIVAS DE SI Y DEL OUTRO: “YO SOY REBELDE”									
PROFESSOR Anna Paula Aires de Souza			COMPONENTE CURRICULAR Língua Espanhola			BIMESTRE – PERÍODO 1º Bimestre			
JUSTIFICATIVA DA UNIDADE									
O autoconhecimento é um dos temas estruturantes dessa unidade e da construção dos projetos de vida dos alunos, trabalhado a partir da interação com conteúdos da atualidade e que envolvem o imaginário do jovem por meio de músicas, séries, narrativas e personagens presentes em seus cotidianos e cuja associação com a juventude e com os dilemas oriundos dessa etapa da vida são representados de forma significativa. Nesse sentido, essa identificação realizada através dos elementos citados objetiva provocar no aluno a necessidade de autoconhecimento, elaborado a partir de escritas de si (a autobiografia) e aliado ao estudo da estrutura do verbo GUSTAR em língua espanhola.									
ATIVIDADES PRÉVIAS					ATIVIDADES DIDÁTICAS – CONTEÚDO				
<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento dos alunos nos grupos de whatsapp para o início desse novo ano letivo. - Google forms de sondagem (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdickKMzXB7zi7oyjButAvcpPp86sPYOW_Id7qLJUGt32wplg/viewform?usp=sf_link) 					<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem sou? Narrativas de si e do outro <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Revisão de conteúdos sobre características físicas e de personalidade 1.2 Escritas de si <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1 A história e a produção de Alebrijes 1.2.2 Frida Kahlo: história, escritas de si e relação com os alebrijes 1.3 O universo rebelde: apresentação pessoal, através da metodologia ativa quebra-cabeça. <ol style="list-style-type: none"> 1.3.1 Biografia (os personagens de Rebelde) 1.3.2 Produção Textual: Quién soy yo (storytelling – meu livro digital) 1.4 Verbo GUSTAR <ol style="list-style-type: none"> 1.4.1 1.2.1 As músicas da série e as músicas do cotidiano dos alunos 2. Habilidades de propulsão <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Português (H01- Inferir uma informação implícita em um texto, H03- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. (em mídia impressa ou digital), H07- Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto). 2.2 Matemática (H08 – Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.). 				
FONTES E REFERÊNCIAS									
PARA O ESTUDANTE									
Para o on-line: As fontes básicas serão os materiais postados no google-classroom e no whatsapp, uma vez que, esses são os dois principais canais de comunicação. Para o híbrido: livro didático ou apostila com o conteúdo. Outras fontes: <ul style="list-style-type: none"> - Rebelde Netflix - Sálvame (Oficial Vídeo). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4-E0PCcGdOw. Acesso em: fev.2022 									
DO PROFESSOR									
BAPTISTA, L.R. <i>Español Único</i> . Santillana: Madrid. CERROLAZA, M. et al. <i>Planeta E/LE</i> . Madrid: Edelsa, 2000 FERNANDEZ, G.E. (org). <i>Gêneros textuais e produção escrita – teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira</i> . São Paulo: IBEP, 2012. FERNANDEZ, G.E.; CALLEGARI, M.V. <i>Estratégias motivacionais para as aulas de</i>									

Fonte: SEE, 2022.

Dessa forma, a transplantação dessas ferramentas gerenciais presentes na Tecnologia Empresarial Odebrecht para o modelo de gestão do Programa de Educação Integral na Paraíba, deixa claro a pretensão de tornar os processos educativos flexíveis, pautados em um ideário de escola orientados pela lógica da eficácia, eficiência e produtividade. Trata-se não mais de uma sugestão, mas de algo materializado, previsto na Lei n.º 11.100/2018, em seu art. 6º como parte dos instrumentos de gestão e controle, o plano de ação, programa de ação, guia de aprendizagem e a agenda bimestral.

4.1.2 Níveis de Crescimento na TEO e TGE: da sobrevivência à sustentabilidade

No livro “Educação pelo trabalho” é apresentado o processo de amadurecimento dos envolvidos na empresa. Tal amadurecimento está relacionado com pessoas de três gerações ou idades de crescimento dentro da organização Odebrecht, apresentados no capítulo 4 com o título de “Primeira, segunda e terceira idade”, fazendo referência a um ciclo geracional presente na

empresa. Nesse ponto, Odebrecht aponta que tais idades se relacionam com níveis de crescimento da empresa, e colaboram para o fortalecimento dela (Odebrecht, 1991).

Assim, temos na primeira idade os jovens de talento, aqueles que saem da educação familiar e adentram no mundo corporativo, estes são o foco da empresa, os objetos prioritários da educação pelo trabalho, entendendo que mediante ela será possível o desenvolvimento de sabedoria para colocar em prática todo o aprendizado construído na empresa e no lar. Na segunda idade estão inseridas pessoas amadurecidas, as quais já firmados na empresa ocupam posições de liderança e atuam na educação dos jovens de talento e no relacionamento com a terceira idade (Odebrecht, 1991). Atuam como educadores e como elo com a terceira idade.

A Terceira Idade é apresentada como sendo constituída por Seres Humanos com um grau maior de experiência, experimentados pela vida, realizados como cidadãos, profissionais e chefes de família. E que na empresa são consolidados e representam exemplos de liderança por terem uma sabedoria prática necessária aos demais, exercem um papel de destaque na educação dos mais jovens (Odebrecht, 1991).

Vemos, portanto, o alinhamento das idades geracionais da TEO com os níveis de crescimento da empresa. Deste modo, em cada etapa de crescimento notamos a sua consolidação e o engajamento dos funcionários com a perpetuação, assim como cada etapa se relaciona com um nível de atuação estratégico da empresa, e que apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 5 - Idades Geracionais e níveis de Atuação

Idades Geracionais	Perfil	Atuação	Níveis de Crescimento
Primeira Idade	Jovens de Talento	Pequena Empresa	Sobrevivência
Segunda Idade	Pessoas amadurecidas	Grande Empresa	Crescimento
Terceira Idade	Seres Humanos Experimentados	Holding	Perpetuidade

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Odebrecht, 1991.

Esses níveis de amadurecimento apresentados se aproximam das concepções da TGE quando se percebe as etapas de crescimento e consolidação das escolas no modelo. Inicialmente a escola encontra-se no período de sobrevivência, neste momento existem as possibilidades de

“erros e acertos” por parte dos escolares, tendo em vista que a escola está no processo de adaptação ao modelo. Na segunda etapa, o crescimento, espera-se que a escola já compreenda o modelo, e tenha pleno domínio das metodologias que são desenvolvidas, assim como, busque pelo autoaperfeiçoamento. Por fim, a sustentabilidade, fase em que o crescimento da escola já deverá ter se consolidando como um centro de difusão, a partir das boas práticas e dos resultados que foram alcançados por ela (ICE, 2016).

Apreendemos, portanto, que existe uma relação entre ambos. Notamos que, inicialmente, objetiva-se a consolidação e a adaptação de professores e alunos à proposta do modelo da escola de escolha. Tão logo, o jovem de talento e o aluno protagonista são sinônimos de uma mesma pessoa e será a partir dele que o sucesso da escola e da empresa irá se consolidar. Chegando na sua segunda fase, temos uma escola que trabalha pelo aperfeiçoamento da equipe escolar, para que assim a sua atuação esteja em consonância com a proposta apresentada. Assim como na TEO, cabe ao ser humano de segunda idade (professor) a função de educador do jovem de talento, já que ele, enquanto pessoa provida de amadurecimento, estará pronto para desenvolver atividades que gerem resultados.

Por fim, na terceira idade e na etapa de sustentabilidade temos o papel de referência, a escola que desenvolveu “boas práticas”, que obteve resultados importantes passa a se consolidar dentro da comunidade como um exemplo a ser seguido, tão logo o ser humano (diretor) que se apresenta estabilizado dentro da empresa e pronto para ser exemplo de modelo, tempo e liderança. Tais aproximações evidenciam o caráter empresarial dado ao documento orientador da gestão escolar, fazendo com que todos ocupem lugares estratégicos, nas etapas fundamentais para construir um modelo de gestão que tenha como base a concepção gerencial, de otimização de tempo e conquista de resultados.

4.1.3 Educação pelo Trabalho

Embora a educação pelo trabalho não esteja diretamente relacionada com o objeto de investigação dessa pesquisa, faz-se necessário tratarmos desse tema para evidenciarmos a transplantação do modelo de educação desenvolvido na empresa Odebrecht para dentro da escola pública, mediante a incorporação de princípios e conceitos presentes nela.

O sistema de educação Odebrecht foi pensado para educar os jovens de talento a partir das concepções filosóficas e da cultura única própria da organização. Em todo o livro “Educação pelo Trabalho”, existem menções sobre a importância dessa educação no âmbito da

empresa, os capítulos 28 e 30 abordam, especificamente, sobre isso e a justificam como necessária para a formação das várias gerações da empresa.

No capítulo 28 “Sistema Educacional Odebrecht” existe uma clara definição de como seria essa educação; para Odebrecht (1991) a sua organização contava com pessoas de conhecimento que foram formadas no canteiro de obras, de forma que os conhecimentos escolares seriam insuficientes sem a prática cotidiana do trabalho, para ele o conhecimento acadêmico leva a prepotência quando se dá de forma isolada, por isso este precisa está voltado para a necessidade do cliente e sintonizado com a pequena empresa, segundo ele conhecimento valioso é aquele que entende a necessidade de dar para receber (Odebrecht, 1991).

Em outras palavras, [...] “trata-se, sobretudo, do conhecimento prático, voltado para a geração dos resultados que o Cliente quer e pelos quais está disposto a pagar” (Odebrecht, 1991, p. 206). É uma educação que pretende gerar resultados quando seus colaboradores aprendem a atuar de forma a identificar as necessidades do cliente e a partir disso satisfazê-la. Com isso, trata-se de algo maior que o treinamento, mas de um processo de aculturação e integração à organização (Odebrecht, 1991).

Essa educação se dá em um ciclo que incorpora o jovem de talento, o dota das concepções da empresa e permite que ele adquira maturidade e sabedoria para que se torne produtivo. Para que isso aconteça é indispensável a presença do líder e sua atuação como exemplo e a dedicação do seu tempo para sua aprendizagem. Logo o “[...] sistema educacional Odebrecht está a serviço do liderado e não do líder, uma vez que o primeiro, antes de ser objeto do processo educacional, é o seu verdadeiro sujeito” (Odebrecht, 1991, p. 210).

Portanto, trata-se de uma educação exclusiva para formação do trabalhador flexível, buscando aprimorá-lo frente às demandas impostas pela fase atual do capitalismo, que requer um sujeito ágil e autônomo, capaz de resolver os problemas que surgirem na empresa e que a compreenda como uma extensão da sua vida.

Na TGE, a educação pelo trabalho se constitui como um conceito importante e faz parte dos princípios basilares desse modelo de gestão, entende-se que é a partir do trabalho que o aluno exerce o autodidatismo. O trabalho na TGE vem como princípio educativo apoiado na arte de influenciar e ser influenciado por pessoas e na pedagogia da presença (ICE, 2016). O termo pedagogia da presença foi elaborado por Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos intelectuais responsáveis pela reforma física, pedagógica e de gestão do Ginásio Pernambucano. Refere-se à relação estabelecida entre educador e aluno, supostamente ele passaria a fazer parte da sua vida acompanhando o seu desenvolvimento pedagógico dentro da escola (ICE, 2016).

Enquanto princípio da TGE, “[...] a educação pelo trabalho entende que o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho” (ICE, 2016, p. 13). Dessa forma, a escola, baseado no modelo disseminado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), é entendida como um local que forma o indivíduo apto a ser inserido no mundo da produção capitalista, o qual, por seu mérito e esforço, alcança o status de cidadão produtivo (Frigotto; Ciavatta, 2003). Neste ciclo, temos a consolidação desse modelo de educação que pretende assegurar a sobrevivência, a expansão e a sua sustentabilidade (ICE, 2016), mas que oferece ao jovem uma formação alicerçada em um conhecimento tácito, raso e insuficiente.

As concepções apresentadas, na TEO e na TGE, entendem a educação pelo trabalho como parte do mundo produtivo, no qual o jovem passa a adquirir competências e habilidades que lhe serão úteis para o trabalho na fábrica ou na empresa. Todavia, a concepção de trabalho enquanto princípio educativo, não segue a lógica do capital, diferenciando trabalho produtivo e improdutivo, mas antes de tudo é uma atividade ontológica que cria o ser social:

[...] uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma dos esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2001 p. 43.).

Logo, o trabalho enquanto princípio educativo deve estar associado à sua concepção ontológica, inata ao homem, criadora do ser social (Gramsci, 2001), não, apenas, para geração de riqueza material em si, mas para sua transformação e emancipação enquanto sujeito completo. Com isso, entendemos que a concepção de trabalho que permeia a gestão na TGE relaciona-se com o trabalho produtivo, na perspectiva do senso comum, pautado apenas na concepção de trabalhabilidade, onde o aluno precisa adquirir competências, valores, aptidões para o mercado de trabalho, ou se tornem empreendedores de si.

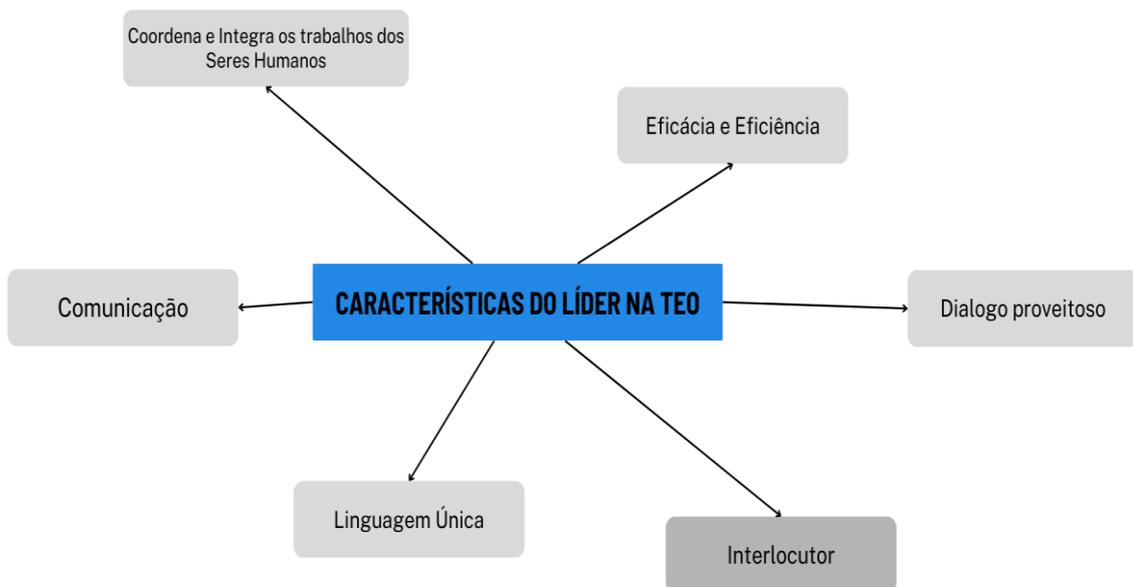
Nesse sentido, os profissionais da educação, enquanto trabalhadores produtivos acabam sendo transformado no ideário da pedagogia da presença, como um instrutor que não tem consciência do seu papel dentro da sociedade e da cultura que representa, sendo cooptado pelo ideário hegemônico através do ideário da nova pedagogia das competências trazidas para dentro da escola, rompendo com o seu papel de estimular a consciência e o dever filosófico para favorecer a construção de uma práxis revolucionária (Gramsci, 2001).

4.1.4 Líder e Diretor escolar: duas faces da mesma moeda?

O papel do líder assume centralidade dentro da empresa, tendo em vista que cabe a este a articulação entre o cliente, o acionista e, principalmente, o jovem de talento. Em outros capítulos do livro “educação pelo trabalho” é resumida a importância do líder para o desenvolvimento da TEO, um desses é o capítulo 19 sob o título “Regras Práticas para o exercício da Liderança”. Esse capítulo é aberto com uma epígrafe da TEO evidenciando a função do líder e a necessidade de ele dispor de tempo, presença, experiência e exemplo, trabalhando pelo impacto e produtividade dos resultados (Odebrecht, 1991).

Nisto, o líder é colocado como “[...] todo aquele que coordena e integra o trabalho de seres humanos, seus colaboradores, visando a satisfação de outros seres humanos, seus clientes” (Odebrecht, p. 138, 1991). Cabe a ele integrar “pessoas de conhecimento” que estejam motivadas a buscar maiores e melhores resultados para a perpetuação da empresa (Odebrecht, 1991). Logo, ele precisa dispor de características necessárias para colocar em prática a tecnologia empresarial e com isso garantir que os resultados sejam alcançados. Abaixo apresenta-se uma imagem identificando as características necessárias ao tipo ideal de líder proposto pela TEO:

Figura 9 - Características do Líder na TEO



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Odebrecht, 1991.

Conforme é apresentado na figura, o líder necessita dispor de tais características para que, só assim, consiga alcançar o sucesso esperado (Odebrecht, 1991). Tais características revelam o quão disciplinado ele precisa ser, atuando em uma esfera que o leva a integrar a todos para a obtenção de um propósito único, mediante o discurso e prática por ele desenvolvidos. Nesse sentido, a função da linguagem única é fazer com que todos aprendam tais conceitos para cumprir seu papel na produção de forma eficaz e eficiente.

Para a efetiva prática da tecnologia empresarial o líder precisa ter os seguintes atributos: dominar a tecnologia; executar pesquisas sobre os seres humanos; a educação e a autoeducação de seus liderados. Com isso, a TEO seria o ponto de partida e chegada do ser humano, tendo a comunicação como a chave do sucesso (Odebrecht, 1991).

Logo, seu papel como educador se justifica porque é através da sua liderança que se torna possível o desenvolvimento dos seus liderados e, com isso, a obtenção dos resultados esperados e o aumento da produtividade. Logo, o líder da empresa procura assegurar uma educação que colabore com o crescimento da empresa.

Ainda sobre seu papel o capítulo 29 do livro já mencionado, “Perfil Educacional do líder”, evidencia as características necessárias para atuar na função de educador. O líder precisa estar presente na vida do liderado e do cliente, desenvolver características como empatia, respeito, coerência, questionamento e discernimento visando o sucesso da sua tarefa de educador (Odebrecht, 1991).

Faz-se necessário que este tenha habilidades capazes de gerar no seu liderado o desejo e a disponibilidade para atuar de forma positiva e sinérgica, compreendendo e vivenciando as concepções filosóficas e culturais da organização. As habilidades necessárias a ele são: saber entender, saber responder, saber individualizar e saber apoiar. Tais habilidades atuam como uma via de mão dupla, as quais se bem executadas garantem que o liderado desenvolva maior envolvimento, melhor percepção, melhor compreensão, maior entendimento e maior eficácia.

O capítulo 30 “Decálogo do sistema educacional Odebrecht” especifica as regras que devem existir no relacionamento eficaz e eficiente entre o líder e liderado, além de caracterizar as concepções filosóficas da empresa, as quais o autor coloca que foram surgindo ao longo das décadas, ao todo são dez regras (Odebrecht, 1991), as quais sintetizo no quadro abaixo:

Quadro 6 - Regras para o exercício da “boa liderança”

Regras	Características
--------	-----------------

Do Relacionamento	Visa assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento do líder e do liderado;
Da interdependência	Relacionamento líder e liderado baseado na valorização;
Da confiança	A confiança gera descentralização, delegação planejada e parceria;
Do interesse mútuo	Trabalho de forma sinérgica para gerar resultados morais e materiais;
Da expectativa	Refere-se ao que o líder espera do liderado e vice-versa;
Da comunicação	Permanente, fundada na palavra falada, tendo como base a agenda e a súmula;
Da estrutura	Criada pelo cliente e acionista;
Do enfoque na contribuição, nas oportunidades e nos resultados	Busca constante por melhorar os resultados e satisfazer o cliente;
Do acesso	Líder e liderado tem um contato direto um com o outro;
Do propósito	Formar novos e bons empresários para a perpetuidade da empresa;

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Odebrecht, 1991.

De acordo com o quadro, existe uma série de regras que necessitam ser desenvolvidas pelo líder e liderado para atingir a perpetuidade da empresa e garantir a assimilação da tecnologia empresarial, assim a “boa liderança” torna-se fundamental para criar um líder comprometido com o ideal da empresa, e essa suposta bondade beneficia apenas os donos do capital.

Por sua vez, o líder/diretor na TGE precisa também dispor de características que o levem a garantir o sucesso do programa. Sua atuação deve pautar-se no desenvolvimento da “liderança servidora” e no cumprimento das suas atribuições presentes na Lei n.º 11.100/2018. Concerne a ele a responsabilidade de integrar toda a equipe escolar para alcançar a missão da escola. Em se tratando do PEI-PB, a liderança do diretor é traçada pela Secretaria de Educação (SEE-PB). Portanto, cabe ao gestor a articulação entre todos dentro da escola, bem como atuar na otimização dos processos administrativos e de gestão, em outras palavras:

Gestor é aquele que cuida dos processos, planeja e implementa ações, controla resultados, analisa e aplica medidas corretivas, ou seja, a mesma postura esperada tanto de um bom educador como de um bom diretor. [...] A TGE adota a liderança servidora como conceito, pois demanda o exercício efetivo de valores e atitudes, além de apresentar sinergia com todo o processo escolar (ICE, 2016, p. 23).

Notamos que tanto para a TEO, quanto para o TGE a liderança representa a garantia do sucesso, seja na empresa, seja na escola. Cabe ao líder desempenhar na escola a função de gerente que monitora e zela pela obtenção dos resultados pactuados entre SEE-PB, além de monitorar o desenvolvimento dos processos escolares desenvolvido pelos professores com foco na melhoria dos indicadores educacionais.

Sobre as características do líder na TGE, elas apresentam familiaridades com a TEO, nesse sentido ele precisa ter paciência, gentileza, humildade, respeito, altruísmo, perdão, honestidade e compromisso (ICE, 2016). Tais características fazem com que ele trabalhe por amor, sacrificando os seus interesses por um propósito maior (ICE, 2016). Na TEO, a abnegação faz parte das características do líder, o amor faz parte do seu caráter, o amor praticado com naturalidade, pelo líder autêntico (Odebrecht, 1991). Todavia, esse discurso, baseado em uma falsa moralidade, trata-se, tão somente, de novas formas de exploração, que procuram docilizar os trabalhadores a executarem mais tarefas, acreditando que com isso serão valorizados, e seu trabalho recompensado, como se eles fossem a própria empresa.

Em ambas as características do líder na TGE e TEO a ideia de liderança tem como estratégia relacionar características socioemocionais para consolidar o modelo de gestão e com isso garantir que os liderados possam realizar as atribuições a eles definidas de forma eficaz e eficiente. Trata-se de humanizar o processo, a ideia de servir enquanto resiliência apoiada no discurso de “[...] imersão na educação, facilitador das relações entre as pessoas [...]” (Antunes, 2003, p. 91). Contudo, trata-se de um discurso pautado nas relações neoliberais, onde

“empregabilidade” tornou-se, sob a teoria do capital humano, um “empreendimento” a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores” (Antunes; Pinto, 2018).

Assim, é inegável que as concepções do mundo empresarial adentram a gestão da educação quando entendemos que ela tem uma função central no processo produtivo, enquanto elo entre dois polos que, de certa forma, estão alicerçados em um movimento de tensão, o Estado e os trabalhadores da educação. Sendo ele, também um professor e trabalhador, vemos seu papel sendo remodelado mediante a adoção de modelos de gestão que tomam como base aqueles desenvolvidos no seio das empresas capitalistas, pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do “capital flexível” (Antunes; Pinto, 2018, p. 61).

4.2 A TGE e a Liderança servidora

Além de se apoiar na Tecnologia Empresarial Odebrecht, a TGE adota o conceito de liderança servidora, como uma forma de engajar os diretores e a comunidade escolar a trabalharem com base na resiliência, no amor e no desenvolvimento de valores e atitudes. A liderança servidora na TGE apoia-se nos conceitos de delegação planejada, pedagogia da presença e educação pelo trabalho, para oferecer maior credibilidade ao seu trabalho e ser visto como exemplo para as futuras lideranças (ICE, 2016).

Inferimos que se trata de uma liderança humanizada, baseada nas relações pessoais desenvolvidas na escola, onde todos possam se colocar como líderes a partir da prática do protagonismo, e com isso conquistar a visão de futuro pensada para a escola pela SEE-PB. São práticas que emergem do mundo empresarial e que inserem os trabalhadores como parte da produção, mascarando a exploração realizada.

Para justificar a necessidade da adoção da liderança servidora, é apresentado no livreto da TGE alguns modelos de liderança enfatizando suas principais características, bem como o perfil de líder que emerge de cada uma delas. O primeiro modelo de liderança diz respeito a **Liderança Transacional**, pautada na figura do líder como centro das tomadas de decisão, cabendo a ele a organização de recursos, da equipe e monitoramento e reconhecimento dos “bons” desempenhos, possuindo o poder legal do cargo que ocupa, não existem mudanças no ambiente por ele liderado (ICE, 2016).

A **Liderança Transformacional**, por sua vez, surge da necessidade de maior dinamicidade no ambiente de trabalho, concebendo o líder como promotor de mudanças. Dentre

as suas características estão o carisma, comunicação, visão de futuro e desenvolvimento individual (ICE, 2016). Nessa perspectiva, o gestor inspira todos a trabalharem em prol da visão de futuro por ele apresentada, com metas possíveis de serem alcançadas (ICE, 2016).

Por fim, a **Liderança Visionária**, parte do pressuposto de que cabe ao líder um maior aprofundamento sobre a realidade e atuar por meio da escuta para alcançar um futuro emergente. Nesse sentido, o líder precisa desenvolver atenção e escuta, mudança na forma de olhar, para que seja possível alcançar a visão de futuro (ICE, 2016). Para dar maior credibilidade a necessidade da escuta ativa, liderança visionária se apoia na Teoria U⁴⁵, nela o processo de escuta requer o domínio das seguintes atitudes:

Escutar com apreciação e atenção: com a **mente aberta** (querer escutar sem o filtro das minhas próprias verdades, para aprender o novo!);
 Escutar com empatia: com o **coração aberto** (entender como o outro se sente e se deixar conectar com a mesma emoção!);
 Escutar com a **vontade aberta** (cultivar a intenção de fazer diferente para um futuro diferente acontecer!) (ICE, 2016, p. 24).

Conforme explicitado acima, os modelos de liderança que fazem parte da gestão escolar no contexto da TGE trazem consigo três tipos de líderes, o primeiro diz respeito ao líder treinador, aquele que toma decisões e as executa, em um modelo de hierárquico de gestão; o segundo pauta-se em líder democrático, tendo em vista que considera as opiniões de todos, porém as incessantes reuniões para se chegar ao consenso atrasa os resultados; e por fim, o líder visionário, atuando de forma democrática procura motivar os seus colaboradores, fazendo-os entender o seu papel para a concretização de uma visão de futuro, oferecendo-os liberdade para atuarem na empresa com vistas a melhoria dos resultados (Goleman, 2015).

Torna-se evidente o quanto o foco desses modelos de liderança centrados no sujeito e na “liberdade de expressão” nada mais é do que uma tentativa de adestramento do trabalhador aos novos paradigmas trazidos da gestão empresarial para a gestão escolar, levando-os a tornarem-se passivos, transmissores comprometidos com a visão que a eles foram passados e encarregados de atuarem pelo convencimento.

⁴⁵ “A teoria U foi elaborada pelo alemão C. Otto Scharmer, professor do Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos. Scharmer desenvolveu esta tecnologia de gestão após dez anos de pesquisas sobre aprendizagem e liderança, com base filosófica em Husserl, Heidegger, Goethe, na antroposofia e no pensamento complexo. A teoria U traz ferramentas individuais e grupais para se atingir a auto-organização” (D’avila; Souza; Braga, 2020, p. 3).

Logo, o papel do diretor enquanto líder servidor deve se apoiar nas características dos três modelos de liderança. De fato, a liderança passa a direcionar seu trabalho para o desenvolvimento do aluno na obtenção dos melhores resultados e com isso aumentar a visibilidade da escola dentro da comunidade. Podemos inferir que não se trata de uma liderança apoiada na gestão democrática, tendo em vista que a própria ideia de democracia presente no modelo de liderança aqui apresentada acaba tornando o trabalho do diretor enfadonho pela demora na obtenção de consenso sobre as demandas, em decorrência das inúmeras reuniões.

Frente a esses modelos de liderança, a liderança servidora é apresentada como modelo a ser seguido, não apenas pelo diretor, mas por toda a comunidade escolar. Advindo do mundo empresarial, a liderança servidora foi desenvolvida por Robert Greenleaf, em 1970, mediante a publicação do livro *"The Servant as Leader"* (O servidor como líder). A liderança aqui proposta parte da humanização nas empresas, não se trata de um conceito, mas de uma filosofia de vida com base em valores e princípios (Souza, 2011).

No Brasil, a liderança servidora se popularizou com a publicação do livro "O monge e o executivo", elaborado por James C. Hunter, segundo ele a liderança servidora seria uma maneira de humanizar o trabalho nas grandes empresas com base na habilidade de influenciar pessoas, atingir bens comuns e inspirar confiança mediante a força do caráter, assim, a gerência se configura no trabalho e a liderança naquilo que somos (Hunter, 2006).

Portanto, a TGE se apoia no conceito de liderança servidora e traz para dentro da escola uma forma de gestão que, teoricamente, valoriza o indivíduo apoiando e o ajudando a crescer. Logo, o diretor enquanto líder servidor "[...] é aquele que influencia pessoas a partir de uma autoridade conquistada pelo serviço e pela referência pessoal e profissional" (ICE, 2016, p. 22). Não se trata de uma autoridade baseada em uma relação de autoritarismo, mas é a partir do exemplo de vida, de sacrifício, que ele conquista o apoio dos seus liderados.

Trata-se de formar um novo tipo de líder, que integre sua vida profissional e espiritual a fim de conquistar a confiança de seus liderados, motivá-los e engajá-los na busca pela visão de futuro determinada pelas instâncias superiores na obtenção de melhores resultados, fazendo-os acreditar que com isso eles irão se realizar enquanto profissionais.

No livreto da TGE é apresentado várias definições de como deve ser um líder servidor, abaixo destaco algumas delas:

O líder servidor é aquele que comunica visão e valores não só por palavras, mas os expressa pelas suas atitudes e educa pelo trabalho.

O Líder servidor trata todas as pessoas com respeito e humildade, exerce a presença com escuta atenta, demonstra postura de aprendiz, procurando ser exemplo como pessoa e profissional.

O líder servidor serve principalmente a uma causa, a uma visão de futuro, e a condução da equipe para conquista dessa visão requer que todos tenham foco nos resultados.

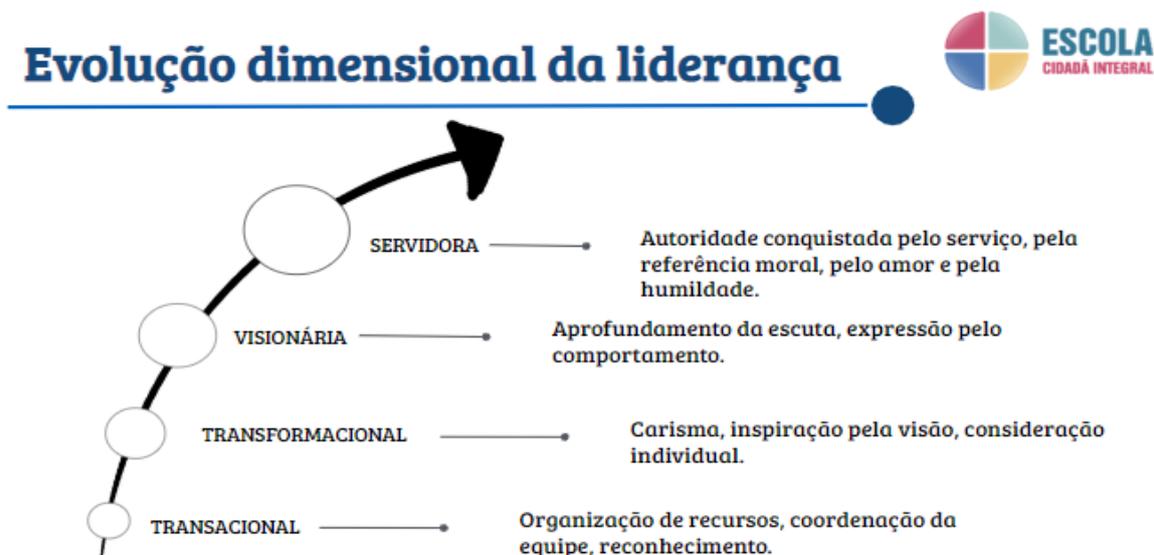
Ser um líder servidor é uma questão de escolha; de atitude: não é preciso ter determinados traços de personalidade nem poderes superiores, mas requer cuidar de suas atitudes para conquistar autoridade pela referência moral e profissional (ICE, 2018, p. 24-27).

Como é bem evidenciado nos fragmentos acima, trata-se de uma ressignificação no papel do diretor, enquanto aquele que lidera, e que, também, precisa atuar como *Coaching*⁴⁶, ou seja, motivar a sua equipe a trabalhar unida, a fim “[...] de que cada um deles se perceba como parte da solução dos problemas básicos da escola” (ICE, 2016, p. 29). Isso acaba tirando do Estado a sua função de responsável pela educação básica e pública, à medida que se torna consenso entre os escolares de que a responsabilidade pelos fracassos e sucessos é exclusividade deles, assim como a busca de um ambiente físico melhor, acabam se colocando como responsáveis por sua manutenção.

Para dar maior sustentação à liderança servidora, esta vem apoiada nos modelos de liderança transacional, transformacional e visionária. Extraindo de cada um deles características capazes de fortalecer sua prática cotidiana. A figura 10 sintetiza o diálogo das demais lideranças com a liderança servidora.

⁴⁶ “Coaching é um processo estruturado que auxilia pessoas a atingirem suas metas em sua vida pessoal, suas carreiras, seus empreendimentos ou organizações. Por meio dele, é possível aperfeiçoar e aprofundar o aprendizado, melhorar as performances e aumentar a qualidade de vida” (Birck; Ziliotto, 2017, p. 168).

Figura 10 - Evolução Dimensional da Liderança



Fonte: SSE-PB, 2020.

Conforme explicitado na figura a liderança servidora aparece como um estágio distinto, ou seja, um conceito completo, superando as demais lideranças contemplando a organização de recursos, o carisma, a escuta, como formas de garantir ao líder que sua autoridade seja reconhecida, não por medo, mas pelo exemplo de amor e compromisso com a escola, logo com a educação. É nítido a mudança dos termos dentro da liderança servidora, as expressões relacionadas ao emocional procuram justificar o excesso de demandas dentro da escola e as cobranças que existem da secretaria de educação para com ela, e, conseqüentemente, do diretor para com os professores.

A falácia de que “[...] o amor é também a disposição para sacrificar o interesse próprio em detrimento do interesse dos outros” (ICE, 2016, p. 25) contradiz a própria atuação profissional, fragilizando as relações trabalhistas ao impor o sacrifício como parte do desenvolvimento profissional. Portanto, essa concepção de líder e liderança na educação, enviesados nos modelos empresariais, que se dizem firmados no ser humano, ou no jovem protagonista, só fortalece uma educação flexível e de gestão gerencial, voltada para a formação de mão de obra treinada para se adequar à era informacional.

4.2.1 O diretor escolar no Programa de Educação Integral da Paraíba

A gestão escolar no Programa de Educação Integral da Paraíba apresenta-se semelhante a uma gestão colegiada. Inicialmente, no contexto das ECIs, a função que era exclusivamente do diretor, passa a contemplar o vice-diretor e coordenador pedagógico, presente nos primeiros Decretos n.º 36.408 e n.º 36.409. Com a instituição do PEI-PB, mediante a lei n.º 11.100/2018, foi extinto o papel do vice-diretor e tem-se o Diretor, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo-Financeiro (Paraíba, 2018).

Logo, é enfatizado pelo Decreto nº 36.408/2015 as primeiras atribuições específicas do diretor, no artigo n.º 7:

- I – planejar, estabelecer e gerir as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias da ECI;
- II – coordenar a elaboração, acompanhamento, publicação de resultados e revisão do Plano de Ação da Escola, alinhando-o aos Programas de Ação;
- III – administrar os recursos da ECI, físicos ou humanos, para a realização da parte diversificada do currículo e atividades de tutoria aos estudantes, levando em consideração os arranjos produtivos da localidade onde a ECI está inserida e os projetos de vida dos estudantes;
- IV – orientar e se fazer presente em todas as atividades do corpo docente, administrativo ou de apoio da escola;
- V – acompanhar e zelar pelo cumprimento do Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI;
- VI – criar e implementar atividades voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da ECI, junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida dos estudantes;
- VII – avaliar a produção didático-pedagógica dos docentes da ECI; VIII – contribuir com ações da Secretaria de Estado da Educação que visem auxiliar na implantação do modelo de Escola Cidadã Integral;
- IX – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos (Paraíba, 2015, p. 1).

A partir das atribuições trazidas para o diretor, presente no Decreto n.º 36.408/2015, cabe a ele garantir funcionamento da escola nos moldes instituídos pelo ICE, possibilitando a expansão do modelo da ECI's e ECIT's no estado, essas escolas atuam como um protótipo inicial, onde os erros e acertos servirão de base para um momento posterior de seu desenvolvimento.

Logo, é função do diretor compreender o modelo da escola da escolha, colocá-lo em prática, e reproduzir junto a sua equipe, professores e alunos, o modelo pedagógico e de gestão concebido pelo ICE e adotado para essas escolas. Evidenciando que todo o trabalho feito está voltado para o projeto de vida do aluno, consistindo em um objetivo a ser alcançado pelo aluno, mas com a colaboração direta do diretor e da equipe escolar.

Passado o tempo de atuação do ICE, as escolas do modelo ECIs/ECIT's passaram a fazer parte do Programa de Educação Integral da Paraíba (PEI-PB), mediante a lei n.º 11.100/2018, sendo incluídas novas atribuições ao diretor em decorrência da ampliação das escolas pelo estado e como consequência das “boas práticas” desenvolvidas no interior delas. E pela mudança de denominação, já que passou a ser PEI-PB. Esse aumento significativo de atribuições traz para o diretor uma sobrecarga de trabalho e o torna fiscal do desenvolvimento dessas boas práticas. Logo, sua liderança passa a ter uma maior visibilidade, é através dela que os resultados serão alcançados. O artigo n.º 8º da lei n.º 11.100/2018 inclui as seguintes atribuições:

- I – planejar, estabelecer e gerir as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias da escola;
- II – articular, acompanhar e intervir na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico;
- III – planejar, implantar, acompanhar as ações e seus respectivos resultados conforme o Plano de Ação da unidade de ensino;
- IV – coordenar, anualmente, a elaboração do Plano de Ação da unidade de ensino, alinhado ao Plano de Ação da Secretaria de estado da Educação;
- V – orientar a elaboração dos respectivos Programas de Ação do Coordenador Administrativo-Financeiro, do Coordenador Pedagógico e docentes, bem como orientar a elaboração e o cumprimento das rotinas dos demais servidores;
- VI – gerir os recursos humanos, financeiros e materiais para a execução do currículo escolar na integralidade da sua Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada, bem como das atividades de tutoria, de protagonismo e todas aquelas necessárias ao desenvolvimento dos estudantes, considerados o contexto social da respectiva unidade de ensino e respectivos projetos de vida;
- VII – estabelecer, junto ao Coordenador Pedagógico, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo no âmbito da unidade de ensino e no universo dos estudantes, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;
- VIII – orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva unidade de ensino, acionando para isso os recursos necessários e indicados;
- IX – acompanhar e zelar pelo cumprimento do Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI, de 40 horas semanais;
- X – planejar e promover atividades e ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da escola, em consonância ao Projeto Político-Pedagógico, junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida dos estudantes;
- XI – acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores, com vistas aos resultados esperados, alinhados ao Plano de Ação da unidade de ensino;
- XII – sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas, com objetivo de subsidiar a Secretaria de Estado da Educação na expansão do Modelo de Escola Cidadã;

XIII – atuar como agente difusor e multiplicador das ações pedagógicas e de gestão, conforme os parâmetros fixados pela Secretaria de Estado da Educação;

XIV – acompanhar a execução dos trabalhos do Coordenador Administrativo-Financeiro;

XV – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

§ 1º O Diretor poderá delegar atribuições ao Coordenador Administrativo-Financeiro de Escola.

§ 2º Os demais profissionais da escola estarão subordinados ao Diretor (Paraíba, 2018, p. 1-2).

Se no Decreto n.º 36.408/2015 tinha apenas nove atribuições específicas ao diretor, passando em 2018, após a institucionalização do programa mediante a lei n.º 11.110/2018, para 15 atribuições, ou seja, o diretor, enquanto líder, passa a ter seu trabalho ampliado na escola, estabelecendo para ele diretrizes a serem cumpridas para assegurar a tão falada e pouco explicada educação de qualidade. Portanto, seu papel frente as novas atribuições requerem dele maior comprometimento com o modelo do programa, a sua atuação passa a contemplar o monitoramento do trabalho dos professores, difusão da produção realizada dentro e fora da escola, visando garantir sucesso do programa, e conseqüentemente da secretaria de educação.

Em 2019 houve uma alteração na lei n.º 11.100/2018 que criou o PEI-PB, essa alteração ocorre devido à criação do Centro de Referência em Inovação e Aprendizagem (CRIA). Logo a lei n.º 11.314/2019 passou a adaptar, e em alguns casos refazer, os artigos da Lei a fim de contemplarem o CRIA. No caso do diretor as funções desenvolvidas por ele continuaram as mesmas, havendo apenas acréscimo no que diz respeito a sua atuação no CRIA, expressas no art. 8º e evidenciando abaixo:

São atribuições específicas do Diretor de ECI, ECIT, ECIS ou CRIA, além de bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:

.....

IV – coordenar, anualmente, a elaboração do Plano de Ação da unidade de ensino, alinhado ao Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

XII – sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas, com objetivo de subsidiar a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia na expansão do Modelo de Escola Cidadã e Centro de Referência em Inovação da Aprendizagem;

XIII – atuar como agente difusor e multiplicador das ações pedagógicas e de gestão, conforme os parâmetros fixados pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia;

.....” (Paraíba, 2019, p. 2).

Conforme consta na citação da lei n.º 11.314/2019, as atribuições são estratégicas para dar continuidade ao bom desempenho do modelo. Mas uma vez, ao diretor cabe a função de alinhar os documentos da escola aos da secretaria de educação, com vistas a cumprir as metas e os objetivos repassados para a unidade de ensino. As chamadas boas práticas continuam, se estendendo ao CRIA, cabendo elas a função de garantir a expansão do modelo. Inferimos que as alterações realizadas na lei n.º 11.100/2018, no que diz respeito ao diretor, foram justificadas apenas para adaptar as suas atribuições ao CRIA, e em nada alterou a sua função enquanto gerente da escola, que a todo momento precisa desenvolver práticas de gestão que elevem a credibilidade do programa.

Todos os esforços precisam estar voltados para mostrar a comunidade, o quanto o ensino-aprendizagem nas escolas do PEI-PB estão em padrão superior as demais escolas da rede estadual de ensino. Esse programa se coloca como o “carro chefe” da proposta de educação pensada para a Paraíba. Contudo, tal proposta implica em desvalorização do profissional da educação, traz para o diretor uma sobrecarga na sua função e uma liderança que o coloca como responsável pelo sucesso do programa.

No que se refere ao ingresso de diretores nas escolas ECI's/ ECIT's, este aconteceu mediante seleção simplificada. Contudo, essa seleção ficou restrita apenas as escolas integrais, tendo em vista que o governador Ricardo Coutinho (PSB, 2011-2018) em 2016 entrou na justiça para tornar inconstitucionais as eleições para escolha de diretor e vice-diretor pela comunidade escolar na rede estadual de ensino na Paraíba. Isso foi possível porque a legislação estadual, a saber a Lei n.º 7.983/2006, a Lei n.º 8.294/2007⁴⁷ e o Plano Estadual de Educação (lei n.º 10.488/2015) que tratam sobre o provimento do cargo de diretor abre brechas a diversas interpretações ao condicionar essa indicação ao Chefe do Poder Executivo. Logo Julgado pelo Tribunal de Justiça da Paraíba como inconstitucional, o provimento do cargo passou a ser indicado pelo chefe de estado, sendo suprido mediante nomeação.

A primeira seleção se deu a partir da publicação do edital n.º 012/2016-GS, e era para preenchimento de cadastro de reserva, ou seja, em caso de vaga o candidato seria nomeado. Nesta seleção, para ocupar o cargo exigia-se licenciatura plena, ser lotado na rede estadual de ensino, ter no mínimo dois anos de experiência na rede pública estadual e aderir espontaneamente ao regime de dedicação docente integral (RDDI).

⁴⁷ A Lei n.º 7.983/2006 e a Lei n.º 8.294/2007 estabelecem as eleições pela comunidade escolar para o provimento do cargo de diretor, instituindo critérios e normas para essa seleção.

As etapas a serem cumpridos nesta seleção seria a produção de um vídeo, com duração de 60 segundos, prova escrita e entrevista. A produção do vídeo é colocada como “[...] condição obrigatória para efetivação da inscrição e participação no processo de seleção” (Paraíba, 2015, p. 10). Nele, o candidato deveria responder a seguinte pergunta: “Como você pode contribuir para a formação do cidadão autônomo, solidário, socialmente ativo e competente?” (Paraíba, 2016, p. 10). Diante do tempo de duração do vídeo e da pergunta a ser respondida, inferimos que se justifica pela necessidade de analisar o conhecimento dos candidatos sobre o modelo da escola da escolha.

Além do vídeo, a seleção consistia em uma prova objetiva tratando sobre o modelo pedagógico, modelo de gestão (Leia-se livreto da TGE) e leitura e interpretação de dados educacionais e, posteriormente a aprovação na análise do vídeo e da prova, uma entrevista, com o objetivo de avaliar a prática docente e sua capacidade para exercer o cargo (Paraíba, 2016).

Em caso de aprovação e nomeação, o candidato participara de uma formação específica e obrigatória com o intuito de se apropriar do modelo de gestão adotado pelo programa. Sobre as funções e a jornada diária de trabalho, elas estão relacionadas ao disposto nos Decretos n.º 36.408/2015 e 36.409/2015 que tratam sobre as atribuições do diretor, já mencionadas anteriormente nesta pesquisa, assim como a sua adesão ao Regime de Dedicção Docente (RDDI), estabelecendo o cumprimento das 40h semanais, não podendo ter nenhum outro vínculo do período diurno (Paraíba, 2015).

No edital n.º 22/2018-GS que disciplinou o processo de seleção simplificada para o cargo de diretor para as escolas do PEI-PB para compor o cadastro de reserva, seguiu mesmos requisitos do edital de n.º 012/2016. O candidato deveria se submeter a uma prova objetiva, prova discursiva e entrevista, retirou-se deste edital a gravação de um vídeo. No que diz as atribuições do diretor, estas já estavam em consonância com a lei n.º 11.110/2018. E sobre a literatura para a prova houve acréscimo à lei já citada. Se aprovada e nomeado, o candidato assumiria por um ano o cargo de diretor, podendo permanecer por mais tempo, desde que cumprisse com os requisitos à sua função presente na lei.

Ambos os editais de seleção para o cargo de diretor foram apenas para compor o cadastro de reserva, nos levando a acreditar que se tratava apenas do cumprimento de uma formalidade. E sua nomeação seria conforme o interesse da secretaria de educação. Embora esses editais apontem para uma “forma democrática” de provimento do cargo, ele acaba por negligenciar a eleição dos diretores pela comunidade escolar, e retira da escola a vivência de práticas democráticas em seu interior.

4.2.2 O papel do diretor do PEI-PB frente as novas formulações da política nacional e internacional

Conforme visto até o momento existe uma tentativa de criar um tipo ideal de diretor escolar, aquele que passa a exercer suas funções em concordância com o que é estabelecido para ele. Isso, não se constitui em uma novidade, mas é uma realidade que foi se enraizando na educação desde os anos de 1990, frente ao avanço neoliberal e a atuação dos organismos multilaterais na elaboração das políticas nacionais voltadas para a educação. O PEI-PB, enquanto resultado da atuação do empresariado, representado pelo ICE, dispõe de um tipo de diretor que necessita se adaptar ao seu modelo de gestão e que atue para a sua efetivação.

Com isso, os decretos n.º 36.408 e n.º 36.409/2015 e a lei n.º 11.100/2028 apresentam um perfil de diretor que deve exercer o papel de organizador maior da escola, cabendo a ele atuar no pedagógico, financeiro e recursos físicos e humanos da escola (Paraíba, 2015; Paraíba, 2018). Logo, sua atuação requer flexibilidade e conhecimento próprios de cada área de atuação. Ele é o gerente maior, que organiza e monitora a atuação docente, verificando sua produção e sua adequação ao modelo em curso.

Com essas mudanças, o monitoramento passou a se traduzir no desenvolvimento de mecanismos que o auxiliem. Cabe ao diretor garantir o cumprimento dos processos que devem acontecer na escola, inclusive a lei n.º 11.100/2018. Esse movimento aparece através da avaliação dos profissionais da escola para verificar a melhoria nos resultados conquistados por ela.

O diretor enquanto gerente monitora processos, zela e cumpre o regime de dedicação docente, pois é a sua “liderança servidora” que permite o “bom desempenho” “de todos, mas a quem de fato interessa esse “bom desempenho”, inferimos que ele apenas reforça a lógica empresarial dentro da escola, representado pelo cumprimento das 40h semanais.

Esse papel do diretor, enquanto organizador, consta na matriz nacional comum de competências do diretor escolar. Segundo o documento, o diretor, enquanto líder, e gestão devem organizar e dirigir eficientemente a escola (Brasil, 2021), ou seja, sua atuação precisa estar voltada para o sucesso. É nesse momento que ele deve delegar funções a todos, para a construção de uma suposta visão de futuro. Mais uma vez, sua atuação relaciona-se diretamente com a conquista de resultados, no qual a visão e a missão da escola precisam estar “alinhadas” para a obtenção deles. Esse “alinhamento” aponta a conformação de todas as determinações da

SEE-PB no que diz respeito ao aumento dos indicadores de desempenho da escola, entendendo que a qualidade da educação só acontece a partir dessa melhoria.

Ao longo do texto da matriz, o papel exercido pelo diretor é apresentado como estratégico para o bom desenvolvimento da escola. Estabelecendo critérios e metas a serem cumpridas pela comunidade escolar, criando consenso entre os professores, através de uma liderança eficaz, com o intuito de ampliar a aprendizagem dos alunos, mas constituindo-se em um treinamento voltado as avaliações externas. A todo momento sua capacidade de liderança é enfatizada, e ela se relaciona diretamente com o uso de novas tecnologias de gestão para possibilitar a eficiência do ambiente escolar.

A estratégia associada a liderança possibilita que esse diretor consiga traçar maneiras de resolver problemas, seja em escala local quanto global. Ele é o garantidor do sucesso da escola, e a todo momento é enfatizado que a melhoria da aprendizagem só acontece devido a sua atuação enquanto liderança transformacional, mudando a visão de todos e articulando junto aos professores estratégias para essa melhoria. Inferimos que não se trata de uma simples atuação enquanto organizador de processos, mas da criação de um novo profissional, que atue como vistas a melhoria dos resultados entregues ao bloco no poder, e a comunidade, sob uma falsa propaganda de excelência em educação.

Todas essas atribuições direcionadas ao diretor estão em consonância com a perspectiva defendida pela OCDE, em seus vários estudos sobre a educação, em especial o livro *“IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP”* (2008), esse organismo atribui ao diretor o papel de destaque no sucesso da aprendizagem dos alunos. De acordo com o texto, a liderança só consegue atuar positivamente na melhoria da aprendizagem se o líder tiver recursos financeiros a seu dispor, assim como autonomia para geri-los, e essa autonomia impacta diretamente a melhoria nos resultados dos alunos, na aprendizagem e nas avaliações externas (OCDE, 2008).

Aponta, também, que somente a autonomia, sem a concretude de um mandato explícito para o diretor, não é suficiente. Isso gera a sobrecarga de papéis não havendo a definição clara do que cada um deveria fazer, bem como sobrecarrega sua atuação e na gestão gerencial (OCDE, 2008). O texto também apresenta quatro tipos de liderança, que em conjunto fornecem a melhoria na aprendizagem, dessa forma temos a liderança voltada para o apoio, avaliação e desenvolvimento dos professores, a liderança definidora dos objetos de aprendizagem, a liderança dos recursos humanos e a liderança que firma parcerias com outras escolas, institutos, extrapolando os muros da escola, criando conexões com outras instituições (OCDE, 2008).

Nesse sentido, o líder é o responsável maior dentro da escola e sua liderança precisa estar voltada para a “aprendizagem organizacional”, a qual consiste em melhorar a aprendizagem através da melhoria da gestão curricular (OCDE, 2008). Inferimos que o papel do diretor vem sendo remodelado para garantir melhores resultados dentro da escola. Não se trata apenas do gerente, mas de líder que atua em todas as áreas, que deve estar o tempo todo procurando mecanismos que promovam a eficiência do seu trabalho. As próprias avaliações são vistas como importantes para aferir o desenvolvimento de alunos e professores, os sistemas de responsabilização, entendidos por esse organismo, como uma forma de melhorar o ensino aprendizagem, usando todos os recursos disponíveis para isso, mas escondendo a práticas impositivas de responsabilização mediante punições ou sanções às escolas.

Logo, as indicações da OCDE sobre os diretores evidenciam a intencionalidade de mudar o papel do diretor, tomando-o mais colaborativo, proativo, resiliente, docilizando a sua atuação para com isso conseguir respostas positivas nas avaliações externas e no empenho dos professores para a melhoria nos indicadores de desempenho. Não se trata mais de um simples gerenciamento, mas sim de um trabalho flexível, adaptado aos variados contextos e possibilidades que envolvem sua atuação, procurando dá respostas positivas e eficientes. Apresento, como forma sistematizar esse alinhamento, um quadro contendo elementos do PEI-PB, da Matriz e da OCDE:

Quadro 7 Alinhamento dos documentos do PEI-PB, Matriz Geral e OCDE.

PEI-PB	MATRIZ GERAL	OCDE
Organizador	Organizador	Autonomia nos recursos financeiros
Gerente	Gerente	Liderança na avaliação e na formação dos professores
Avaliador	Estratégia	Gestão Curricular
Eficiência	Eficiência	Eficiência
Fiscal do trabalho Docente	Uso de novas tecnologias de gestão	Proatividade, colaboração, resiliência, docilizado
Busca por resultados	Busca por resultados	Busca por resultados
Trabalhador Flexível	Trabalhador Flexível	Trabalhador Flexível

Fonte: Elaborado pela autora com bases nos documentos analisados.

Portanto, seja no PEI-PB, seja na matriz dos diretores, o que vemos é a sua articulação com esse papel de diretor previsto pela OCDE, um profissional capaz de articular todas as

esferas da escola, flexível no que diz respeito aos processos, e competente para cumprir com as metas impostas a ele pelo governo no poder. Essa gestão, notadamente flexível e gerencial, colabora para uma disseminação de um novo tipo de educação, orientada por padrões de mercados e voltadas a formação técnica e polivalente.

4.3 O diretor do PEI-PB: um intelectual orgânico a serviço de quem?

Até o momento buscou-se evidenciar a importância do diretor escolar no PEI-PB, apontando e analisando, a partir dos documentos levantados, o papel a ser desempenhado por ele. Partindo das contribuições do pensamento gramsciano, compreende-se o diretor escolar como intelectual orgânico, provocando a necessidade de analisar se sua atuação estaria em consonância com a lógica dominante, como intelectual orgânico a serviço da hegemonia, ou como intelectual orgânico comprometido com as classes subalternas, no sentido da contra hegemonia.

De acordo com Gramsci (2001) os intelectuais orgânicos nascem organicamente da contradição existente na relação capital e trabalho, o que favorece que a burguesia e os trabalhadores tenham intelectuais que vão assumir a condição da classe social a qual pertencem, extrapolando os limites econômicos e atuando também na esfera social e política.

Para essa pesquisa procuramos analisar se o diretor, no papel a ele atribuído nos documentos oficiais do programa, possui:

[...] uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria etc.) (Gramsci, 2011, p. 15).

Portanto, estamos considerando o diretor enquanto intelectual, dada sua função organizativa dentro da escola, e que em algum momento se consubstanciou em preposto do Estado devido ao seu ingresso no cargo mediante indicação pelo governo no poder, atuando como disseminador da ideologia dominante.

Logo, o ideal de diretor e de liderança que se estabelece nos documentos oficiais do programa, idealizam que este possa exercer a função organizativa, que ao desenvolvê-la, seja o líder, e através do exemplo, conquiste a confiança de todos. Com isso, ele poderá conseguir que

todos tenham a mesma visão de futuro pensada para a escola e atingindo os resultados esperados.

Com isso, a Lei n.º 11.100/2018, que institucionalizou o PEI-PB, determina que cabe a ele “[...] atuar como agente difusor e multiplicador das ações pedagógicas e de gestão conforme os parâmetros fixados pela Secretaria de Estado da Educação” (Paraíba, 2018, p. 2). O diretor deve atuar como transmissor das “boas práticas” desenvolvidas na escola, seguindo os parâmetros estipulados da SEE-PB e, assim, criar no imaginário local uma falsa ideia de uma educação de qualidade e afirmando a importância do programa no estado.

Outro ponto interessante sobre o diretor enquanto organizador de confiança encontra-se no livreto da TGE, e deixa evidente a sua função enquanto coordenador:

O gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-se na continuidade e melhoria constante do projeto escolar (ICE, 2016, p. 6).

Em outras palavras, sua atuação, coordenando as áreas da escola, devem levá-lo a resultados que o posicionem em outro patamar na hierarquia escolar estadual, fazendo-o assumir papel de polo irradiador do programa, uma fonte de inspiração pelo trabalho que executa na escola. Tais resultados aqui apontados referem-se às avaliações externas, voltadas para melhoria de indicadores educacionais.

Outro ponto que mostra a sua função de intelectual a serviço da hegemonia burguesa diz respeito à elaboração dos documentos da escola, a partir da adoção do modelo da escola da escolha. O ICE apresenta como mecanismo para direcionar de forma mais eficiente o trabalho do diretor e dos professores o Plano de Ação e o Programa de ação. O plano de ação, em especial, apresenta os objetivos a serem alcançados pela escola e cabe ao diretor, conforme consta na Lei n.º 11.100/2018, artigo 8º inciso IV: “coordenar, anualmente, a elaboração do Plano de Ação da unidade de ensino, alinhado ao Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia” (Paraíba, 2018, p. 2).

Enfatizando a importância do plano de ação como documento maior dentro da escola, o e com isso diminuindo a importância do Projeto Político Pedagógico, frente às novas demandas impostas ao diretor as decisões se restringem ao alcance da visão e da missão que a escola passa a assumir. Cabe a ele promover com a equipe o desenvolvimento de um plano de ação que atenda as especificidades da secretaria de educação, onde o trabalho deve estar voltado para os

resultados pactuados entre eles. O PPP acaba ficando restrito à atualização e, posteriormente, ao esquecimento, devido à ênfase maior nos documentos próprios do programa.

A liderança é outro traço fundamental no papel exercido pelo diretor, não se trata apenas de conferir a ele a função de guia, mas sim de formador de “[...] novas lideranças comprometidas com a educação” (ICE, 2016, p. 23). Diante disso, o diretor deve apoiar a “[...] liderança voltada à formação do jovem e do seu projeto de vida” (ICE, 2016, p. 22). Entendemos que o diretor exerce um papel educativo, o qual deveria romper com o folclore, levando os jovens a entenderem o mundo a partir do conceito de trabalho que procura criar o ser social e promover uma práxis reflexiva (Gramsci, 2001). Contudo, o que se espera dele na escola, enquanto educador e liderança, é a cooptação de todos ao projeto de escola pensado pela burguesia para a classe trabalhadora. É a construção de uma escola retórica, baseada na repetição dos processos que, nesse caso específico, tem no papel do diretor aquele que realiza a gestão de processos voltados aos métodos próprios do modelo.

O líder/diretor atua na construção da “[...] confiança de que a dedicação das pessoas valerá a pena” (ICE, 2016, p. 30), persuadindo e exigindo da comunidade escolar, mas sem dar a impressão de que faz isso, até porque o “[...] seu exemplo, promove um clima de cooperação e espírito de equipe, com foco em objetivos e metas comuns” (ICE, 2016, p. 30). Logo, a ideia de liderança colocada pelo ICE e disseminada no PEI-PB, requer do diretor que seu papel seja a de um líder comprometido com o sucesso do programa, e que isso possa fazer parte do projeto de vida de todos (ICE, 2016). Portanto, seu papel se desenvolve através do convencimento. O diretor, enquanto professor, é um intelectual, acreditando ser o Estado, mas apenas trabalhando e colaborando com o projeto de educação que não leva a emancipação social, mas aumenta a segregação social.

Portanto, os documentos apontam que o diretor deve atuar como um intelectual a serviço das classes dominantes, tendo em vista que tanto na Lei como no livreto do TGE seu papel de liderança é essencial para o sucesso do programa e a assimilação do modelo por todos. Enquanto líder, este deve ser exemplo de conduta e compromisso, corresponsável pela educação oferecida na escola e com o projeto de vida dos alunos. Com isso, vemos ser negado uma gestão escolar “[...] reflexiva emancipatória educacional, na superação do senso comum [...], nos treinamentos, no gestor como gerente ou técnico especialista na função” (Sá, 2011, p. 134).

Como os documentos abrem diversas possibilidades de interpretação, uma maneira de romper com a disseminação da hegemonia dominante seria a equipe gestora, apresentada no início desse item, atuar como uma gestão colegiada, buscando materializar a gestão

democrática. Isso aconteceria a partir do empenho de todos a produzirem na escola espaços de diálogo em prol do desenvolvimento de um projeto de educação capaz de superar a dicotomia entre o prescrito e o vivido.

Segundo Mendonça (2000) “[...] os colegiados seriam [...] o fórum privilegiado onde a busca da unidade se daria pela superação de interesses corporativos ou individuais e pela construção de um projeto coletivo” (p.268). É nesse sentido que a diluição do diretor como centralizador e a opção pelo trio gestor poderia romper com ideia da gerência na escola. Pois, a equipe gestora teria um:

[...] mínimo de cultura geral que lhe permita, se não “criar”, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política. Um tipo de colegiado deliberativo, que busca incorporar a competência técnica necessária para operar de um modo realista (Gramsci, 2011, p. 35).

Trata-se de um tipo de diretor que saiba julgar, tenha consciência do seu papel de intelectual e que se oriente pela democracia, estabelecendo um diálogo com o colegiado, tomando decisões de forma participativa, de modo que todos tenham consciência da sua função dentro da escola e para com ela. Logo, a luta pela democratização da gestão escolar é a luta pela colegialidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar o modelo de gestão e o papel do diretor no Programa de Educação Integral na Paraíba. Mediante as leituras e a aproximação com este objeto, foi possível compreender que não se trata de um tema novo, mas que faz parte de um processo histórico mais amplo. O PEI-PB institucionaliza um modelo de escola que se fundamenta nos parâmetros estabelecidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), transplantando toda a sua estrutura pedagógica e de gestão para a educação em tempo integral estadual da Paraíba.

Nossa investigação, de base documental, possibilitou adentrarmos em dois importantes elos da política educacional, quais sejam, a gestão democrática e a educação de tempo integral, ambas reconfiguradas nas legislações educacionais frente à correlação de forças que existiram ao longo da elaboração dos documentos oficiais da educação.

A construção da redemocratização do Brasil significou a luta pela educação pública pautada na democracia, diversas instituições da sociedade civil organizada ligadas a educação buscaram se organizar para que este conceito fosse inserido na Constituição Federal (CF). Com a instituição da gestão democrática na CF/1988, os embates em torno da sua concretude passaram a ser evidenciada nas discussões sobre a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, tivemos na LDB (Lei n.º 9394/1996) a negação das propostas da sociedade civil organizada, e a instituição do maior documento educacional sob as perspectivas neoliberais e gerenciais.

As contrarreformas instituídas nesse governo não pararam com a LDB: em 2001 o Plano Nacional de Educação foi aprovado, após anos de discussão, culminando na intervenção do governo na sua elaboração, até que pudesse representar a vontade deste na letra da lei. Logo, os documentos sobre a educação (LDB e PNE) perderam seu viés democrático, a partir do momento em que as propostas nascidas da sociedade civil organizada foram ignoradas pelo governo da época, conformando-as aos seus próprios interesses.

Frente a isso, o princípio da gestão democrática foi perdendo suas características dentro da escola e rompendo com o verdadeiro significado de autonomia e a participação, passando a ser visto mediante características gerenciais. A identidade do diretor foi alterada para se adequar as novas demandas trazidas pela mundialização da economia, e a gestão da escola passou a se aproximar de um ideal de gestão similar à de uma empresa capitalista. Desse modo, em um primeiro momento, a pesquisa procurou evidenciar essas correlações de força presentes na

elaboração da LDB e do PNE, e o quanto esses documentos foram se adequando ao ideal de educação defendido pelo governo, retomando a teoria do capital humano, aliada ao neotecnicismo e ao neoprodutivismo, com ênfase no desenvolvimento econômico, e que, fortalece a educação técnica, com um ensino que buscava, tão somente, atender às necessidades do mercado de trabalho.

Assim, como o princípio de gestão democrática foi sendo moldado a uma ideia de democracia relativa, a educação integral ficou restrita apenas ao aumento do tempo de permanência de alunos e professores na escola. Presentes na LDB e no PNE, essa ampliação previa o aumento de forma gradativa e voltado apenas para o ensino fundamental. A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva tivemos o aumento do interesse em programas destinados à educação de tempo integral. Em nossa análise, elencamos apenas os programas destinados ao ensino médio não profissionalizante, portanto, nesse contexto foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual foi sendo aderido por vários estados brasileiros, e dispunha de um modelo pedagógico específico, buscando fortalecer a educação de tempo integral no país.

A Paraíba aderiu ao programa a partir de 2012, e como forma de dar continuidade à expansão das escolas de tempo integral, firmou em 2015 um convênio com o ICE para instituir seu próprio modelo de educação integral no estado. Adotou-se o modelo pedagógico e de gestão da escola da escolha do ICE, e este passou a organizar o Programa das Escolas Cidadãs Integrais na Paraíba, instituída pelos Decretos n.º 36.408/2015 e n.º 36.409/2015, durante o período de 2015 a 2018. Posteriormente, o programa passou a vigorar como lei, instituindo o Programa de Educação Integral da Paraíba (Lei n.º 11.100/2018).

Contudo, o PEI-PB configurado como um modelo de êxito no estado, mascara uma educação de tempo integral que rompe com o princípio de gestão democrática e não possibilita a formação integral do indivíduo, tratando-se apenas de uma educação voltada ao atendimento das demandas dos setores produtivos, o que também inclui uma formação de baixa qualificação para uma inserção precária no mercado de trabalho.

Nas orientações vindas do ICE, a gestão das escolas do Programa adotou uma nova proposta de gestão, intitulada Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Com base nas nossas análises, podemos dizer que se trata de um modelo de gestão gerencial, que trouxe para dentro da escola uma forma de gerência de liderança, apoiada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), elaborada por Norberto Odebrecht. Tomando a TEO como base, a TGE se apoia na eficácia e eficiência dos processos desenvolvidos na escola, voltados para a obtenção de resultados.

As investidas na gestão escolar devem-se ao fato de ser ela a responsável maior pela organização da escola e, dessa forma, modificar a maneira como ela é posta em prática permite que o tipo de educação pensada e criada pelos institutos seja concretizada. Logo, a mudança na gestão também implica mudanças no papel desempenhado pelo diretor, trazendo implicações no desenvolvimento do seu trabalho. O diretor e sua liderança passam a ser fundamentais para articular entre os escolares essa “nova” proposta de educação e de gestão.

É nessa perspectiva que a TGE propõe um novo tipo de líder, baseado na liderança servidora, a qual entendemos ser mais uma forma de imprimir na gestão escolar novos mecanismos de responsabilização, um senso de moralidade, retirando a autonomia dos processos desenvolvidos na escola. Aos poucos a gestão democrática vai perdendo seu significado e adequando-se ao modelo de gestão trazido pelo ICE e, com isso, fragilizando a democracia dentro da escola. Portanto, não se trata mais de uma suposta investida do setor privado na educação, já é materialização da sua presença na escola pública, respaldada pela prerrogativa de que o Estado sozinho não consegue oferecer uma educação de qualidade.

É nessa lógica de mudança, que o papel do diretor passa a ser o de intelectual representante da hegemonia burguesa, passando a atuar como se fosse parte dela. O seu papel enquanto trabalhador passa a ser cooptado e, dessa forma, a educação passa a formar o trabalhador improdutivo, produtivo apenas para assegurar mão de obra “obediente” e formada nos padrões instituídos pelos donos do capital.

De fato, existe uma aproximação entre a proposta de gestão do PEI-PB e os documentos dos organismos internacionais, nesse caso específico, as publicações realizadas pela OCDE sobre a importância da liderança do diretor, especialmente, com a proposta de uma matriz específica de competências para os diretores das escolas. Embora sejam documentos com anos de publicação diferentes, é visível o quanto estes se aproximam quanto à definição do líder e de como deve ser realizada sua liderança.

Por se tratar de uma pesquisa documental, não foi possível aprofundar se acontece, de fato, essa liderança do diretor nas escolas, sabe-se que na legislação os documentos prescritivos nem sempre refletem a prática cotidiana na escola. Compreendendo o diretor como sujeito histórico que é, sabe-se que sua atuação na escola pode se configurar de uma maneira contra-hegemônica, podendo este colocar-se de forma crítica e contrária a várias das proposições e definições acerca do seu trabalho. No entanto, o que a documentação analisada traz de forma mais evidente é a reconfiguração da sua atuação como intelectual orgânico de um projeto de escola e de sociedade gerencial e excludente.

Apesar da atuação do ICE, segundo os documentos, limita-se a três anos, e o termo “escola da escolha” não ser mais utilizado, nota-se a atuação do seu parceiro estratégico, o Instituto Sonho Grande, dentro do PEI-PB mediante constantes formulários enviando para as escolas a fim de verificar o grau de aprofundamento dos professores ao modelo implantado pelo ICE. Com isso, notamos que ainda existe uma subordinação do estado ao ICE, e que apesar da existência de uma comissão executiva para ofertar formações continuadas aos professores, elas continuam subordinadas ao modelo da “escola da Escolha”, apontando que este modelo não foi superado.

Ficam em aberto, portanto, esta e outras questões de pesquisa, que podem ser aprofundadas em trabalhos vindouros, com base na análise acerca das possibilidades de reconfiguração contra-hegemônica do trabalho da gestão escolar no PEI-PB, mediante os limites, contradições e brechas que certamente estão postas e que tentamos evidenciar neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e filosofia**, v. 28, n. 1, es. p. 263-282, 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v28n1es/1982-596X-educfil-28-1es-00263.pdf>. Acesso em 03 jun.2023.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, RB de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Theresa-Adriao/publication/330258907_A_gestao_democratica_na_Constituicao_Federal_de_1988/links/5c35fd4b458515a4c718d186/A-gestao-democratica-na-Constituicao-Federal-de-1988.pdf. Acesso em 16 set. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Fascículo 13. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ATUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2018.

ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcanti; DE LIMA, Felipe Baunilha Tomé; JUNIOR, Luiz Sousa. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. **Roteiro**, v. 45, n. 1, p. 1-26, 2020. BARDIN, Laurence. **Análise do Discurso**. Lisboa: edições 70, 2021. ISSN-e 2177-6059. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924927>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BARBOSA, John Mateus. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40182/1/TESE%20John%20Mateus%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BIRCK, Fernanda Kleber; ZILIOOTTO, Denise Macedo. Coaching na Educação? Pesquisa-ação com gestores escolares. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 02, p. 165-175, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3073/307352541007/307352541007.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

BRAGA, Lucelma Silva. **A Luta em Defesa da Educação Pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. Disponível em: 2019 <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457819>. Acesso em: 10 dez.2023.

BRASIL. Razões e princípios do PDE. In: BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 29/01/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (2010). **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**.

BRASIL. **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Minuta de Parecer e Projeto de Resolução**. Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 04/2021. **Institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal Lei nº 13.005, de 25/06/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 29/01/2024.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/01/2024.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo Dependente, Neoliberalismo e Financeirização das Políticas Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CABRAL NETO, Antônio. **Trajatória de um educador: reflexões sobre política e gestão educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

CABRAL NETO, Antonio; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Revista Contexto & Educação**, v. 16, n. 62, p. 7-30, 2001. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1206/959>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira *et al.* **Geografia e educação: análise territorial da implementação da escola cidadã integral na Paraíba**. Disponível em: <https://www.eng2022.agb.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSzZPIjtzOjQ6Ijk2OTEiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNjdkZjlxNDZmRkZWJhNmYzNTU2NzU2NGQxMjRmZjMiO30%3D>. Acesso em 10 maio 2022.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina**. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20387/1/Administra%C3%A7%C3%A3o%20gerencial_2008.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina. **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/download/24574/14151>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-**

line. Campinas, n. especial, p. 124-139, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4917/art9_22e.pdf. Acesso em 28 abr.2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-60.

D'ÁVILA, Estella Missy Costa; SOUZA, Mariana Mayumi P. de; BRAGA, Naira Alves de Pinho. **AS TECNOLOGIAS DE GESTÃO COLABORATIVA NO BRASIL: SUBVERSÃO OU MODISMO?** Disponível em: <https://login.semead.com.br/23semead/anais/arquivos/1547.pdf?>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DRABACH, Nádia Pedrotti. GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DA DITADURA MILITAR AOS ANOS 1980. **Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 2, n. 2, p. 56-68, 2017. e-ISSN: 2527-0141. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3868>. Acesso em 30 mar. 2023.

DUARTE, Alexandre William Barbosa et al. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32681>. Acesso:12 mai.2022.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 12/10/2022.

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** Rio de Janeiro: Zahar,1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. Expressão popular: São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 18-36, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/>. Acesso em: 10 dez 2023.

GANZELI, Pedro. Regime de Colaboração e Plano Nacional de Educação. In: MARTINS, Ângela Maria *et al.* **Políticas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes 1994. p. 203-203.

GERMANO, José Wellington. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. Cadernos Cedes, v. 28, p. 313-332, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkgpKFtk648jTRB/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education policy analysis archives**, v. 26, p. 109-109, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3499/2121>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere (Vol. 2): Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Civilização brasileira, 2023.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2001.

HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho. **Escola Cidadã Integral de Ensino Médio do Estado da Paraíba: Projeto de Vida para o Cidadão Competente ou para o indivíduo emancipado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, p.113. 2020. Disponível em: <http://www.btd.ufcg.edu.br/>. Acesso em 20 jun. 2022.

HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça. “Parceria Público-Privada do Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. In: SILVA, Maria do Socorro; RODRIGUES, Melânia Mendonça; MELO, Naara Queiroz de. **Contrarreforma gerencial da educação básica no Nordeste brasileiro**. Campina Grande: EDUFCEG, 2022. E-book.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papirus, 2016. E-book.

HUNTER, James C. **Como se tornar um líder servidor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf. Acesso em 10 nov.2023.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: Princípios Educativos**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO; Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro. Educação Integral do Homem e a política educacional brasileira: Limites e contradições. **Revista Histedbr on-line**, v.17, n.3, 2017. P. 842-860. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015/17314>>. Acessado em: 29 jan. 2024.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/71755/40692>. Acesso em 26 dez 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 112-149, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Sm6JNKBy75kdpW6tFyS4fP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12/10/2022.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 21-41, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17122>. Acesso em 10 jun. 2022.

LIMA, Gisania Carla de. **Escola pública e o programa mais educação: um estudo de caso no município de Guarabira-PB**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3367/1/GCL05022018.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 216-240, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352014000100216&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 dez. 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE Unicamp, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MUELLER, Rafael Rodrigo et al. **Racionalidade para Racionalização**: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93607/285732.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 jan. 2024.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Plano Nacional de Educação (PNE): Alguns Pontos para Discussão. In: Silva, Andréia Ferreira da; RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Novo Plano Nacional de Educação (PNE)**: Debates e tensões. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 02, p. 353-381, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432012000200003&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jun. 2022.

OECD (2008) Stoll, L.; Temperley, J. **Improving School Leadership**. Paris: OCDE Publishing. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/improvingschool-leadership_9789264083509-en#page1.

ODEBRECHT, Norberto. **Educação pelo Trabalho**. Salvador: Odebrecht, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 876-900, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12/10/2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. **A educação em tempos de mudança: reforma do estado e educação gerenciada.** 2005. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/12850>. Acesso em: 11 de maio 2023.

PARAÍBA. **Decreto N°36.408** de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente integral -RDDI e dá outras providências. João Pessoa- Terça-feira, 01 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso: 10 set. 2022.

PARAÍBA. **Decreto N°36.409** de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente integral -RDDI e dá outras providências. João Pessoa- Terça-feira, 01 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso: 10 set. 2022.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas & Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13yxdxYYrLw8zn_EzuEMdh0G1-wkTYeJ0/view. Acesso em 10 abr. 2022.

PARAÍBA. **Edital de Processo Seletivo Simplificado n° 017/2015.** Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Edital-de-Processo-Seletivo-Simplificado-DIRETOR-E-COORDENADOR2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARAÍBA. **Lei n° 11.100**, de 06 de abril de 2018. Autoria: Poder Executivo cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais- ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente integral -RDDI e dá outras providencias. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/eci/ecis-socioeducativa/materiais-de-apoio-e-instrumentos>. Acesso em: 10 set. 2022.

PARAÍBA. **Lei n° 11.314**, de 11 de abril de 2019. Autoria: Poder Executivo. Altera a Lei n° 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doi/2019/abril/diario-oficial-12-04-2019.pdf>. Acesso em 10 mar.2023.

PARAÍBA. **Medida Provisória n° 267** de 07 de fevereiro de 2018. Autoria: Poder Executivo Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais- ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente integral -RDDI e dá outras providências. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>. Acesso: 10 set. 2022.

PARAÍBA. **Processo Seletivo Simplificado para o Cargo de Diretor das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.** João Pessoa, 02 de novembro de 2018. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/11/Diario-Oficial-02-11-2018.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PARAÍBA. Tribunal de Justiça da Paraíba. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 0117689-57.2012.815.0000.** Paraíba. Relator Desa. Maria das Graças Morais Guedes.

Disponível em: <https://tjpb-jurisprudencia-dje.tjpb.jus.br/2016/9/19/99d06175-bb04-4485-a487-f7bafe70094a.pdf>. Acesso em: 29 mar 2023.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300008&script=sci_abstract. Acesso em 10 fev. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Meira Chaves. Educação e didática em Comenius. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 9, n. 2, p. 104-115, 2016. Disponível em: https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol9_2/REFIEDU_9_2_4_ex199.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

PERONI, Vera Maria; LIMA, Paula Valim. Relações entre o público e o privado: notas sobre a influência neoliberal, neoconservadora e neofacista na pauta educacional. *IN*: DOMICIANO, Cassia Alessandra (org.). **Processos de privatização da educação pública brasileira**: diálogos entre pesquisadores. Itapiranga: Schreiben, 2022.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. Cortez Editora, 2022.

Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: APUBH, 1997.

RICARDO Coutinho toma posse como governador da Paraíba nesta quinta. **G1 Paraíba**. Paraíba, 01 jan. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/01/ricardo-coutinho-toma-posse-como-governador-da-paraiba-nesta-quinta.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Sob o signo do embate**: avanços e limites da participação popular na democratização da gestão educacional. 2003. 316 f. 2003. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RODRIGUES, T. A.; SALVADOR, E. As implicações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas Políticas Sociais. **SER Social**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 129–156, 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12685. Acesso em: 29 jan. 2024.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÁ, Giedre Terezinha Raginini. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SALVINO, Francisca Pereira. A continuidade/descontinuidade nos currículos de educação integral: reflexões a partir do Programa Ensino Médio Inovador em Campina Grande/PB. **Revista Contrapontos**, v. 18, n. 3, p. 177-196, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11682>. Acesso em 10 out.2022.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e Governança no contexto do “Neoliberalismo roll-out”. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/01aa/89b5e17cc98736a754b01339ff9c5297546f.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas**. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181257/saquelli_gf_me_rcla.pdf%3Fsequence%3D5&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=2527738617114263305&ei=pAy4ZfLCE__Iy9YP78aw0A8&scisig=AFWwaeaZDUqnaQ1Ip2j1WklYn3Ly. Acesso: 29 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por outra política educacional**. 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 119-136, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQzts/?lang=pt&format=html>. Acesso em 10 jul. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Formação Inicial 2021**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Formação Inicial 2022**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, Edileuza Fernandes. Diretor da Escola Básica: O vento que sopra o Carvão. *In*: SILVA, Maria Abádia; PEREIRA, Rodrigo da SILVA. **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, I. G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 7, p. 81–94, 2004. DOI: 10.23925/ls.v0i7.18778. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778>. Acesso em: 11 maio. 2023.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em revista**, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dr8ghgbtBhy6MBvfmL8JZmm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, v. 27, p. 211-230, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z4d3fFNdJTHCmGXCZDTdGYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10567>. Acesso em: 12/10/2022.

SOUZA, Ana Valéria Scavuzzi et al. **Educar para a liderança servidora: avaliação do programa de articulação da Educação básica do SESI com Educação profissional do Senai/BA**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35536/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 96-107, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/>. Acesso em: 08 jan., 2024.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142012.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Administração da Educação: Pressupostos e Perspectivas para a relevância de sua prática**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8473/7786>. Acesso em: 15 abr. 2023.

APÊNDICE

Quadro 8 - Produções acadêmicas na Google Scholar e Scielo (2016- 2022)

Título	Autor (a)	Palavras-chave	Ano
A gestão da rede estadual de ensino na Paraíba por organizações sociais: tensões e conflitos	ARAÚJO, Ana Cláudia Cavalcante de; LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; JÚNIOR, Luiz Souza	Nova Gestão Pública; Organizações Sociais; Rede estadual de ensino; Paraíba	2020
Gerencialismo privado na educação pública: o instituto de corresponsabilidade pela educação (ICE) na Paraíba	CARVALHO, Luiz Eugênio; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias	Geografia Política da educação; Neoliberalismo; Território em rede.	2019
O modelo de gestão educacional das Escolas Cidadãs integrais na Paraíba: uma análise de um caderno formativo à luz do ISD	ARAÚJO, Philipe Pereira Borba de <i>et al.</i>	Tecnologia de Gestão Educacional; Gestão escolar; Instituições privadas; Interacionismo Sociodiscursivo	2021
Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do ensino médio	RODRIGUES, Ana Cláudia Silva	Currículo; Educação Integral; Políticas Públicas	2019
Educação Integral e Governança no contexto do “Neoliberalismo Roll-Out”	SALVINO, Francisca Pereira	Educação Integral; Governança; Neoliberalismo	2018
Conceito de Liderança servidora através do método estudo de caso	CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; SILVA, Egle Katarinne Souza da; BATISTA, Alanna Gadelha	Formação dos líderes; ECIT Cristiano Cartaxo; Liderança Servidora	2020
Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização	SOUZA, Antônio Lisboa de	Educação básica; Privatização; Parcerias; Hegemonia; Paraíba	2018

como estratégia de hegemonia			
Influxos neoliberais na configuração das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da rede estadual de educação da Paraíba: uma leitura discursiva	NETO, Izaías Serafim de Lima; SILVA, Francisco Vieira da	Escolas Cidadãs Integrais; Governabilidade; Neoliberalismo	2022
Apontamentos sobre o Programa Escola Cidadã Integral da Paraíba	RODRIGUES, Cibele Maria Lima; FERREIRA, Ruttany de Souza; ARAÚJO, Livia Maria dos Santos	Não Consta	2020
A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba (2011-2018)	SILVA, Andreia Ferreira da; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça.	Não consta	2019
Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais	RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza	Políticas educacionais; Poder; Identidades; Neoconservadorismo; Neoliberalismo	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 9 - Produções acadêmicas na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes e BDTD (2016- 2022)

Título	Autor (a)	Natureza do Trabalho	Instituição	Palavras-Chave	Ano
Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da	LEITE, Maria Eduarda Pereira	Dissertação	UFPB	Escolas em tempo integral; políticas educacionais; Programa de Educação Integral na Paraíba; neoliberalismo	2019

racionalidade neoliberal					
Escola Cidadã Integral de Ensino Médio do Estado da Paraíba: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado?	HENRIQUE, Maria Cláudia Coutinho	Dissertação	UFCG	Educação Integral; Formação Omnilateral; Escola Cidadã Integral	2020
O componente curricular projeto de vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa-PB	SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos	Dissertação	UFPB	Educação/disciplinas; Educação Integral; Projeto de Vida; Escola Cidadã. Juventudes.	2021
A educação e o Desenvolvimento Sustentável em Políticas Públicas na Paraíba: as Escolas Cidadãs Integrais	BATISTA, Rayssa Rafaella Leite	Dissertação	UFPB	Educação; Agenda 2030; Desenvolvimento Sustentável.	2019
A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de	Honorato, Rafael Ferreira de Souza	Tese	UFPB	Política de currículo; Socioeducação; Educação Integral; Discurso.	2022

medidas socioeducativas					
A regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba: a percepção dos docentes	Silva, Hedgard Rodrigues da	Tese	UFPB	Programa de Educação Integral da Paraíba. Trabalho Docente. Política Educacional. Ensino Médio	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

ANEXO A

Figura 11 - Termo de Parceria firmadas pela escola com parceiros locais



(Colocar a logomarca da escola aqui)

MODELO DE TERMO DE PARCERIA

**TERMO DE PARCERIA QUE ENTRE SI
CELEBRAM A (Nome da escola), E A
(Nome do parceiro).**

A (nome da escola), com sede à ___(endereço completo)___, neste ato representado por seu titular, ___(nome do diretor(a))___, ___(nº do CPF)___ e ___(nº da matrícula)___, residente e domiciliado na ___(endereço completo)___ (nome do parceiro)___ (endereço completo), CNPJ nº ___(Se o parceiro for pessoa física, colocar o CPF)___, neste ato representado(a) por , ___(nome do diretor(a))___, ___(nº do CPF)___, residente e domiciliado na ___(endereço completo)___, resolvem firmar o presente TERMO DE PARCERIA, que será regido pelas cláusulas e condições que seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente TERMO DE PARCERIA tem por objeto ___(descrição sucinta do objeto)___, que se realizará por meio do estabelecimento de vínculo colaborativo entre as partes.

CLÁUSULA SEGUNDA – PÚBLICO ALVO

O desenvolvimento do objeto do presente TERMO DE PARCERIA tem como público alvo (Descrever qual o público alvo que se destina – se todas as turmas, apenas algumas, apenas alguns alunos, quais????).

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

São responsabilidades e obrigações, além dos outros compromissos assumidos neste TERMO DE PARCERIA:

I – Da PARCEIRO PRIVADO

- Executar o objeto do presente TERMO DE PARCERIA, zelando pela boa qualidade das ações realizadas e buscando alcançar os resultados pactuados entre as partes;

II - Do PARCEIRO PÚBLICO

– Acompanhar a execução deste TERMO DE PARCERIA, de acordo com o objeto definido na cláusula primeira do presente termo;
– Prestar o apoio necessário para que seja alcançado o objeto deste TERMO DE PARCERIA em toda sua extensão;

CLÁUSULA QUARTA – DOS RESULTADOS ESPERADOS

Com o desenvolvimento do presente TERMO DE PARCERIA pretende-se atingir os seguintes resultados:

(Colocar um radapé. Por exemplo: Endereço completo da escola com telefone de contato, e-mail etc..)



(Colocar a logomarca da escola aqui)

(Os resultados que se pretende alcançar devem estar relacionados com a missão e visão da escola, como também fazer relação com algumas das premissas que fundamentam o plano de ação).

I –
II –
III –
.....???

CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA E DA PRORROGAÇÃO

O presente TERMO DE PARCERIA vigorará por ___(quantidade)___ meses, a partir da data de sua assinatura.

Subcláusula Primeira – Findo o TERMO DE PARCERIA e havendo adimplemento do objeto pactuado, em comum acordo entre as partes, poderá ser prorrogado, por igual período, o presente TERMO DE PARCERIA.

CLÁUSULA SEXTA – DA RESCISÃO

O presente TERMO DE PARCERIA poderá ser rescindido por acordo entre as partes ou administrativamente, independente das demais medidas cabíveis, se houver descumprimento, ainda que parcial, das Cláusulas deste TERMO DE PARCERIA.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA MODIFICAÇÃO

Este TERMO DE PARCERIA poderá ser modificado em qualquer de suas Cláusulas, exceto quanto ao seu objeto e resultados esperados, mediante comum acordo entre os **PARCEIROS**, desde que formalizada a modificação por escrito.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO FORO

Fica eleita a sede da escola ___(nome da escola)___ como foro para dirimir qualquer dúvida ou solucionar questões relacionadas ao desenvolvimento do objeto do presente termo de parceria.

E, por estarem assim, justas e acordadas, firmam as partes o presente TERMO DE PARCERIA em 2 (duas) vias de igual teor e forma e para os mesmos fins de direito, as quais seguem assinadas, conforme abaixo identificadas.

(Cidade), em _____ de _____ de 2019.

(nome da escola)
(nome do representante - gestor(a))

(nome do parceiro(a))
(nome do representante)

(Colocar um radapé. Por exemplo: Endereço completo da escola com telefone de contato, e-mail etc..)