

GERENCIALISMO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE) NA PARAÍBA

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

luizeugeniocarvalho@gmail.com¹

Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues

rappha_rj@hotmail.com²

Resumo

O neoliberalismo é uma força que vem sendo imposta à lógica global, submetendo os países mais diversos à essa forma econômica desumanizadora. Adentra nos países levantando ideais da privatização ao máximo, da diminuição do Estado e da terceirização dos setores que considera não essenciais. No Brasil, sua ação mais incisiva começa na década de 1990. Não demorou para que a educação se tornasse alvo dessas ações e começou-se a perceber a inserção de Organizações Sociais. Atualmente, essas organizações já são responsáveis por políticas específicas da educação, como é o caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), responsável por gerir a política de implantação da educação integral no estado da Paraíba, e outros estados da federação, assumindo também a gestão das escolas de tempo integral e pelas orientações pedagógicas nas mesmas. No caso da Paraíba, já chegam a 103 escolas em todo o estado. O ICE, que tem entre seus parceiros grandes empresas nacionais, passa a atuar com um território em rede, articulando suas influências nos âmbitos social, econômico e político do Brasil, favorecendo-se das facilidades técnicas e informacionais. Diante disso, o objetivo do presente estudo é entender a articulação multiescalar do território em rede do ICE na transformação da educação pública no Brasil e na Paraíba. Para tanto, daremos ênfase ao caráter relacional das esferas econômica, cultural e política entre empresas privadas, estado e educação pública. Os caminhos trilhados para a realização foram uma combinação de algumas técnicas metodológicas dentro da pesquisa qualitativa. Dentre as técnicas estão: o estudo de caso exploratório, análise documental e aporte bibliográfico. Entendemos então que o ICE se articula com as forças políticas e econômicas do país na conformação de um território em rede e de atuação espacial multiescalar através da implementação da lógica do capitalismo mundial na educação pública brasileira. Ademais, ficou evidente, com as análises aqui apresentadas que, de acordo com as políticas públicas implementadas no país ao longo dos últimos anos, este modelo de gestão tende a crescer substancialmente.

¹ Professor da Unidade Acadêmica de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Meio Ambiente e Cidade – GEMAC/UFCG.

² Licenciada em Geografia - UFCG



Palavras-chave: Geografia Política da Educação; Neoliberalismo; Território em Rede.

Introdução

Desde a década de 1990 o país vive uma reestruturação de cunho neoliberal, tomando ações fundadas na lógica gerencial. Esta reestruturação se dá na medida em que há uma diminuição do papel do Estado nas áreas sociais, como a educação. Sendo assim, ao longo do tempo, pode-se dizer que as estruturas da educação pública vêm sendo alteradas com entrada de atores privados ou não estatais.

O Brasil é um país que prevê na sua Constituição o direito à educação, colocando-a como dever do Estado e da família. O grande número de escolas públicas espalhadas pelo território nacional é um dos instrumentos para que esse direito seja garantido. Contudo, dentre as escolas públicas, poucas são as que se destacam no quesito qualidade. Esta situação não é um processo decorrente do acaso. Amaral (2017, s/p) aponta que “a dita crise, criada de fora para dentro, é um projeto de desconstrução, com início, meio e fim, que percorre todos os vãos da vida nacional [...]”. Não à toa, é unânime entre a opinião pública, o clamor para que a educação melhore, tornando isto em promessa de elegíveis às mais diversas esferas políticas do país.

Dentro de um contexto de ensino público precarizado, realidade atual da maioria das escolas do país, somado às políticas de diminuição do papel do Estado, surge a ideia do modelo gerencialista de administração escolar como caminho de salvação. Um exemplo da materialização dessa ideia é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Essa iniciativa tem como parceiros e mantenedores bancos e empresas privadas que mobilizam o discurso de “melhorar” a qualidade do ensino público no país através das ações do ICE.

Para tanto, recebe e administra recursos públicos para a educação de diferentes entes federativos, uma vez que esse modelo de ação está inserido em diversos estados e municípios do Brasil. No estado da Paraíba, a referida Organização Social (O.S.), vem ganhando cada vez mais espaço, estando, em 2018, presente em 103 escolas da rede estadual (SEEDUC/PB, 2018). Com isso, reforça a crença na ineficiência do Estado, o que é muito útil aos Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2014).

O ICE é, em verdade uma O.S. que, com a roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta

responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados.

Dessa forma, pode-se entender o porquê dessa O.S. vir ganhando cada vez mais espaço na geografia política da educação brasileira. Atuando de forma multiescalar, o ICE consegue articular, em suas ações, interesses de empresas privadas, que influenciam desde decisões do Ministério da Educação, de secretarias de educação estaduais e municipais até o chão das escolas públicas de 16 estados da federação (ICE, 2018). Isto significa que eles não atuam só na escola, mas são articulados de tal forma que fazem valer de várias escalas geográficas de ação, transformando a educação no Brasil, na Paraíba e nas escolas.

Nesse contexto, o conjunto de operações do ICE em escolas torna possível uma leitura das mesmas como uma atuação em rede, consumindo as facilidades técnicas e informacionais a seu favor. Para tanto, atribui às escolas os fixos do território e os fluxos principais tornam-se seus princípios e sua lógica a ser disseminada na sociedade por meio da educação básica. Diante disso, o objetivo do presente estudo é entender a articulação multiescalar do território em rede do ICE na mudança da educação pública no Brasil e na Paraíba.

O presente estudo dará ao caráter relacional das esferas econômica, cultural e política,, entre empresas privadas, estado e educação pública. Os caminhos trilhados para a realização foram uma combinação de algumas técnicas metodológicas dentro da pesquisa qualitativa. Dentre as técnicas estão: o estudo de caso exploratório, análise documental e aporte bibliográfico.

Sobre o Território em Rede e as escalas de atuação do ICE

Para iniciarmos, posicionamos essa pesquisa em um ramo que optamos por denominar “geografia política da educação”. Assim, utilizamos debates presentes em teóricos da Geografia para caracterizar a atuação do ICE na educação brasileira, a partir do que é encontrado na Paraíba. Para tanto, a opção foi por discutir essa realidade a partir das noções de território em rede em uma análise multiescalar, abordagens tão caras à Geografia.

Haesbaert (2010), em sua síntese do conceito de território, faz menção a três vertentes básicas: a Política, onde a relação de poder se dá num espaço delimitado e controlado, muitas vezes (embora não sempre) pelo Estado. A segunda vertente é a Cultural, onde um grupo social possui identificação simbólica num determinado espaço. E, por fim, temos a vertente



Economicista, que busca a dimensão espacial das relações econômicas, isto é, os recursos possivelmente utilizados.

Diante disso, entende-se que para estudar o território, devemos fazê-lo com uma perspectiva integradora, levando em conta os fatores políticos, culturais e econômicos, que resultam no processo de produção do espaço (HAESBERT, 2010). Isto posto, temos que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) assume seu papel territorializador a partir de embasamentos políticos e por leis, como a (contra)Reforma do Ensino Médio³; um poder simbólico, exercido através das mudanças nas estruturas das escolas, mantendo-as diferentes fisicamente em relação a outras escolas da rede – as cores das fachadas, a diferença no nome oficial incluir o termo Cidadã, o regime integral de funcionamento, etc; por fim, no viés econômico, temos um conglomerado de empresas privadas, agindo a partir das influências das mesmas, interferindo diretamente na política vigente.

Não obstante, o presente estudo dá ênfase ao caráter relacional das esferas econômica, cultural e política, entre empresas privadas, Estado e educação pública. Assim, reconhecendo a indissociabilidade dos processos econômicos do mundo globalizado, é importante salientar a relevância aqui atribuída também à questão simbólica do território, ainda conforme Haesbert:

É interessante como, mesmo assumindo uma posição do viés materialista, ocorre a valorização de uma dimensão mais abstrata e simbólica na composição dos territórios. Gottman reconhece a importância de um “cimento solido” a unir os membros de uma comunidade política. (HAESBAERT, 2010, p. 67).

Atualmente, frente ao mundo globalizado, onde a compressão espaço-tempo torna-se evidente, os territórios se mostram multiescalares e trazem à tona sua versão multiterritorial do capital privado, onde as dimensões política, cultural e social são entrelaçadas. Haja vista, “[...] hoje temos o domínio dos territórios-rede, especialmente descontínuos, mas intensamente conectados e articulados entre si.” (HAESBAERT, 2010, p. 79).

Neste caso, o ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola. Começa, então, com as orientações mundiais para a escola no “mundo periférico”, passando pelas ações de transformação em Políticas Públicas de Estado (nacional ou subnacional) e atuando diretamente na escola, interferindo no seu cotidiano.

³ Refere-se à Reforma do Ensino Médio, feita ainda em 2017, pelo governo de Michel Temer. As críticas a ela são persistentes, fazendo-a ser reconhecida como uma contrarreforma.

As redes são as interligações existentes no território, geradores dos fluxos, sejam de informações, de objetos ou de capital financeiro. Seu conceito não é novo, mas mudou substancialmente ao longo dos anos. Santos (2003) fala em redes espontâneas, que funcionavam a base de poucas trocas, no período colonial, tendo como característica principal a funcionalidade de distribuição, em tempos lentos, de matérias primas e objetos. Com o passar do tempo, a partir do desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional, as redes ampliaram-se tanto em suas funções, quanto na abrangência. Em tempos de globalização, a fluidez torna-se normal e requerida. Assim reiteram Pereira e Kahil (2006, p. 218)

Deste modo, poderíamos destacar uma tipologia de redes que atualmente compõem o espaço geográfico, tendo sempre em vista a existência de elementos fixos no território, e também dos fluxos que o animam, compreendendo as redes como formas, mas também como normas, que possibilitam a realização dos movimentos no território. Assim, os diferentes tipos de redes transportam objetos e informações, comunicam dados, compartilham posições políticas e ordens no espaço geográfico, entre diferentes pontos e agentes.

Nesse sentido, os mesmos autores fazem referência a dois tipos de redes principais: as redes materiais/técnicas, que dizem respeito à infraestrutura local, a partir de redes de transporte, comunicação e informação. A segunda rede destacada é a de serviços, que “[...] são formadas não só pelas redes informacionais, como também pela organização de pontos e agentes no território para a realização de determinada atividade” (p. 218), a educação por exemplo. Para tanto, utiliza-se da rede técnica e de materiais, e serve sobretudo para ações organizadas dentro do território, ampliando a capacidade de controle territorial.

O ICE tem uma atuação em rede, colocando as escolas públicas como os fixos do espaço, onde circulam informações, dados e conhecimentos que, por sua vez, assumem os fluxos que o animam. Para tanto, sua atuação perpassa por diversas escalas, enquanto atuação política. Podemos dizer, conforme Cox (1998 *apud* CASTRO, 2009, p. 86), que:

[...] a política produz, ela mesma, escalas territoriais que devem ser analisadas enquanto tais. Na realidade, os fenômenos políticos não se confinam a uma ou outra escala, mas ao contrário podem ser, além de globais, também, nacionais, regionais ou locais.

Em nossa análise espacial apresentada nesta pesquisa, é de suma importância o entendimento das escalas geográficas, numa perspectiva de entender as relações construídas pelos homens. Nesse sentido, Bezerra e Bitoun (2009), a partir de reflexões presentes em



Raffestin, nos alertam que a geografia deve se preocupar com a escala das preocupações humanas, dos fenômenos concretos, reproduzidos espacialmente, para ser possível a ação sobre esses fenômenos, seja a partir da interpretação ou da atuação direta.

Nesse contexto, entendemos que o ICE possui um território gerido por uma atuação política em rede e, portanto, em diferentes escalas. Suas escalas perpassam pela Global, na medida em que reproduz discursos globais para a educação nos países periféricos; assume também uma escala Nacional, por possuir sua lógica espalhada por diversos estados da federação e também por manter relações com as políticas nacionais para a educação; em escala Regional, sobretudo no Nordeste, cuja atuação vai além do chão da escola e chega às secretarias de educação; e, finalmente chegando às escolas em Campina Grande – PB.

O ICE e sua atuação no Brasil

O ICE surge no país em 2003 e desde então vem crescendo a partir de uma estratégia territorial interessante. Sua influência atinge tanto o empresariado brasileiro quanto a classe política dominante. Assim, vem conseguindo articulações políticas em diferentes níveis de governo que resultam em transformações significativas no cotidiano das salas de aula. Portanto, para compreender essa discussão, consideraremos os discursos oficiais, mas também buscaremos identificar aquilo que está sendo silenciado pelos múltiplos agentes supracitados.

Assumindo a forma de uma PPP, justificado pelo discurso da “incapacidade estatal” de gerir a educação, sem levar em conta os casos de educação pública que dão certo, como o colégio federal Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado de excelente qualidade, Institutos Federais de Educação, e as universidades públicas do país, o ICE representa uma forma de imprimir uma paisagem ideológica na sociedade.

Embora atualmente tem-se levantado a polêmica sobre a “doutrinação” ideológica⁴ que os professores teoricamente submetem seus alunos, esta questão não é levantada sobre a influência que empresas privadas que gerem as OS podem ter sobre o alunado⁵. Nesse sentido, com uma complexa rede de atuação e seguindo as orientações do neoliberalismo mundial – sobretudo pelo Banco Mundial e UNESCO, as ações do ICE se consolidam na realidade da

⁴ Projeto de lei que foi para discussão no Congresso Nacional, denominado “Escola sem partido”, arquivado 11 de Dezembro de 2018.

⁵ O ambiente escolar é plural, portanto, pode e deve transitar diferentes ideologias por ele. A discussão aqui é feita em cima do questionamento: Por que a crítica só vai para um lado?

população brasileira através da educação pública. Portanto, a educação é um território de disputa ideológica e econômica.

A esse despeito, torna-se importante refletirmos sobre os escritos de Harvey (2011) quando afirma que o capital global excedente tem sido cada vez menos absorvido na produção. Esse capital busca, assim, novos setores para investimento através de uma nova onda de privatização, sob a justificativa da ineficiência do estado. Giroto (2017, p. 436) discutindo especificamente esse movimento para a educação pública assevera, então, ser cada vez maior o interesse

[...] de grupos econômicos de dominar o discurso sobre o que deve ser a educação pública no país, pensado em seus conteúdos, práticas e formas de gestão. Daí a retórica presente no site do Banco Mundial, do Todos pela Educação e da Fundação Lehman que, dizendo-se profundamente preocupados com o futuro da educação pública no país, querem, de fato, garantir o avanço do capital sobre esta nova fronteira de valorização.

Não à toa, encontramos como parceiros do ICE as instituições citadas no excerto acima. Da mesma forma, não nos surpreende que o discurso de um dos fundadores do ICE seja baseado na incapacidade do poder público. Assim, o surgimento do ICE concebe a ineficiência do Estado como principal problema da educação pública do país, como visto em documento institucional do ICE (MAGALHÃES, 2008, p. 27), “[...] é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio.”

A proposta para a formação do ICE surge em 2003 e encontrou apoio no então governador do estado de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, e em seu vice, José Mendonça Filho, responsável pela condução do processo no âmbito do Poder Executivo. Mendonça Filho, ministro da educação do governo de Michel Temer no período entre 2016-2018, atuou diretamente na aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio. Abriu espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil. Afinal, essa OS já havia implantado esse modelo no Pernambuco há mais de uma década.

Ao assumir o modelo da escola integral, como sendo referência para a educação do país, a (contra)Reforma do Ensino Médio acabou por ampliar a demanda aos serviços do ICE em diversos outros estados. Sua ampliação se dá também baseada na melhoria dos números do



Índice de Avaliação da Educação Básica (IDEB) em Pernambuco e faz com que a proposta ganhe embasamento na busca pela eficiência⁶ da educação em outros Estados.

A meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer a média que deve ser atingida no IDEB ao longo dos anos, reforça essa concepção de ensino baseada nos resultados das avaliações. Como explica Girotto (2017), esta é mais uma medida para punir professores e alunos do que propriamente para a melhoria da educação. Então, a partir dos números crescentes do IDEB, o modelo implantado pelo ICE em Pernambuco começa a se expandir pelo Brasil. O que se precisa refletir é se essas avaliações padronizadas, utilizadas para as mais diversas realidades brasileiras, refletem de fato a qualidade do ensino. Girotto (2017, p. 432) nos diz que

A redução do debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais, aos elementos apenas quantitativos, reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo.

Dois anos antes da aprovação da (contra)Reforma do Ensino Médio, em 2014, o ICE tinha uma meta denominada Visão 2014, cujo objetivo era expandir o modelo de gestão e pedagógico para as demais escolas da rede estadual de Pernambuco e dos diversos estados da federação. Assim, o que foi visto com a (contra)Reforma é mais uma forma de institucionalização do que serviu de base para a ampliação desse modelo de escola integral. Além disso, a implantação das escolas em tempo integral é meta do atual PNE, que visa ampliá-las para pelo menos 50% das escolas no país até 2024. Ou seja, a participação das OS no processo de elaboração de documentos normativos para educação brasileira acaba garantindo, quando o discurso se estabelece como norma, que esse modelo de gestão tende a crescer no país.

Segundo o próprio ICE, este é um modelo de gestão educacional que está inserido nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, em diversos estados da federação (conforme figura 1). Sendo, contudo, reconhecido em cada estado com um nome diferente. No estado da Paraíba é chamado de escola cidadã-integral, em Pernambuco é a escola da escolha, e assim por diante. Sua gerência envolve um quantitativo total de 1.200 (hum mil e duzentas) escolas, cerca de 700.000 (setecentos mil) alunos e 36.000 (trinata e seis mil) educadores, distribuídos em 15 (quinze) estados da Federação em 2018 (ICE, 2018).

⁶ Expressão utilizada pelos organismos internacionais que fazem da educação um produto a ser consumido.

A figura 1 demonstra em quais estados do Brasil o ICE está presente. Em 15 anos, desde o seu início de atuação em Pernambuco, observa-se claramente que o modelo de gestão já ampliou significativamente seu território de atuação no país, atingindo estado de quatro diferentes regiões, incluindo realidades socioeconômicas bem distintas, desde São Paulo ao Amapá. Apenas a Região Sul ainda não tem políticas estaduais sob a gestão do ICE.

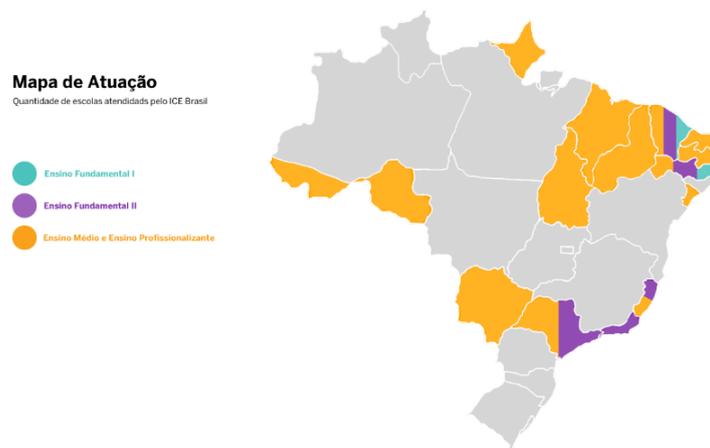


Figura 1– Estados com atuação do ICE em escolas públicas no Brasil
Fonte: ICE, 2018.

Em entrevista à Revista Profissão Mestre, em 2012, Marcos Antônio Magalhães já anunciava as ideias que em muito se assemelham à atual (contra)Reforma do Ensino Médio. Quando questionado sobre as experiências diferentes de ensino médio ao longo do mundo, disse ele:

Hoje aqui no Brasil tem a escola técnica ou essa escola maluca que o garoto tem que estudar Filosofia, Sociologia, Musica, Cultura Afro-Brasileira e daqui a pouco é Meio Ambiente; isso são temas. Você pode estudar filosofia, mas você não precisa ter como obrigatória a disciplina para aquele negócio. Você tem que ter isso como matérias eletivas. Você deixa um espaço na grade curricular que tenha um leque de eletivas. E o que você foca? Língua portuguesa mais uma língua estrangeira ou duas (de preferência Espanhol e Inglês), matemática, física, química e biologia, essas tem que ser obrigatórias. Historia e Geografia? Gente, eu estudei durante 7 anos no ensino fundamental, de novo? [...] (ENTREVISTA, 2012).

Aparentemente, a (contra)reforma já estava idealizada pelos atores que integram essas OS e seus mantenedores. Isso nos leva a entender o motivo dessa nova legislação ter sido



efetivada tão rapidamente após a escalada de Temer ao poder, inclusive usando como dispositivo legal para acelerar sua implementação o mecanismo de Medida Provisória.

Esta é a visão da onda conservadora que vem crescendo em nosso país e vem atingindo a educação pública. Ou seja, há uma tentativa de limitar a escola e suas amplas funções, tornando-a tecnicista e voltada apenas para a formação para o mercado de trabalho. Esta questão fica evidente quando consideramos as palavras de Rodrigues (1997, p. 229) “[...] enquanto estivermos buscando adequar à formação humana à economia, permaneceremos inelutavelmente presos ao horizonte pedagógico do capital”.

Além dessa concepção subjugadora das disciplinas de humanas, há uma tendência dessa gestão em responsabilizar sumariamente o professor, colocando-o como o culpado pelas notas dos alunos. Além de ter uma visão depreciadora da classe docente brasileira, isto é, considerando a classe sempre como inferior. Não à toa quando perguntado na mesma entrevista sobre sua fala em que diz que “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”, ele explica

Porque os docentes são mal formados, quer dizer, nós temos um problema no professorado de origem. O problema é que o bom profissional, o bom engenheiro, o bom médico, uma boa jornalista, em geral, têm uma boa educação básica. Raramente um bom aluno se forma professor, no Brasil é a opção dos piores alunos do ensino médio. Então, como você pode imaginar que os piores alunos serão bons professores? (ENTREVISTA, 2012).

Em meio ao equívoco expressado por Magalhães, reduzindo a problemática da educação brasileira aos professores, há uma explicação muito simplista. Na verdade, a complexidade da questão não se permite explicar por apenas um fator: a qualidade do professor.

O ICE e sua atuação na Paraíba

No estado da Paraíba, o modelo começou a ser implantado em 2016, com 8 (oito) escolas pioneiras. Passou a 33 em 2017 e atingiu 103 escolas em 2018, chegando a alcançar todas as regionais de ensino (SEEDUC, 2018). Quantitativamente, as escolas Cidadãs-Integrais deram um salto em curto tempo, alterando a lógica territorial da educação pública do estado.

A esse despeito, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) pauta-se no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação e na Medida Provisória do Estado da Paraíba, Nº 267 de 07 de fevereiro de 2018, que: “Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integral – 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.” (PARAÍBA, 2018).

Ao analisar a medida provisória supracitada e os documentos disponibilizados pelo ICE não fica evidente a responsabilidade financeira do governo estadual e do ICE. Considerando essa ausência de transparência, o Tribunal de Contas da Paraíba, no início de 2019, solicitou que a secretaria de Educação estadual divulgasse os gastos das OS com a educação pública do estado.

A transformação da educação na Paraíba feita pelo ICE passa pelo tratamento diferenciado dado às Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e garantido pelos instrumentos normativos elaborados com este fim. Essa transformação passa pelo currículo, gestão e estrutura física. No caso da gestão há um organograma específico de funcionamento das ECI na Paraíba, pensado de forma verticalizada, dando menos autonomia ao gestor escolar.

Conforme Magalhães (2008), os professores e gestores, para trabalhar em escolas cidadã-integral precisam passar por um treinamento e recebem formação continuada através de reuniões, palestras e cursos. A gestão é considerada fundamental para sua funcionalidade, portanto, é necessário que seja um cargo exercido por pessoas com experiência mínima de 5 (cinco) anos em gestão na educação. Estes, por sua vez, podem ser indicados ou selecionados por tempo indeterminado ou enquanto a confiança do Conselho Gestor durar.

Do ponto de vista da estrutura física, desde 2017, as escolas estaduais vêm sendo reformadas e tornando-se padronizadas em suas cores e fachadas. A distinção das fachadas das ECI em relação às demais escolas públicas estaduais marcam a extensão do território de ação do ICE. Neste caso, mesmo sem reconhecer o ICE como agente desta transformação, a população pode estabelecer a relação entre a escola reformada e a escola melhor. A estratégia é essa mesmo. O ICE, através do Programa das Escolas Cidadãs, acaba por definir que as escolas que receberão investimento público estadual na melhoria da estrutura física são aquelas em que atua. Um exemplo da fachada de escola cidadã integral está exposto na figura-2.

Ademais, considerando a interferência no currículo, é importante salientar que as escolas Cidadãs-Integrais, são as que possuem uma grade curricular comum, acrescidas apenas das disciplinas próprias do modelo (eletivas, projeto de vida, estudo orientado e pós médio).



Figura 2 - Escola Cidadã Integral Heliton Santana (Santa Rita/ Paraíba).
Fonte: SEEDUC/PB - 2018.

O crescimento territorial das ECI no estado está evidente, mas a comunidade escolar é composta por sujeitos atuantes, e que constroem seu espaço de forma adaptada às suas necessidades e não necessariamente padronizadas, como previsto nos ideais desta escola.

Considerações Finais

É preciso observar o território sob uma perspectiva integradora, levando em consideração os múltiplos sujeitos e agentes que atuam sobre ele. Nesse sentido, as políticas públicas, o mundo globalizado, a atuação de grandes empresas, bem como a população em geral, agem modificando e territorializando o espaço. Portanto, faz-se necessário a reflexão acerca da maneira como todos esses agentes interferem no cotidiano da educação.

Os principais agentes da globalização e, conseqüentemente, do neoliberalismo (conceitos difíceis de serem dissociados atualmente), possuem uma articulação voltada para os lucros e o domínio financeiro das diversas dimensões do viver. Mesmo que para isso, seja necessária uma mudança cultural na sociedade. Assim, a educação é um mecanismo para este fim.

Não obstante, observamos a atuação de grandes organismos internacionais na educação pública dos países periféricos, sob forma de orientações e, por vezes, de financiamento. Também por isto temos a atuação de OS inseridas na educação como estratégia do capital influenciar e definir políticas públicas educacionais.

O ICE é uma OS que recebe, administra e define a concepção pedagógica das escolas que é responsável. Podemos dizer assim, que o ICE é uma ampliação territorial do alcance do poder das empresas que fazem parte dele.

Observamos que o ICE possui sua articulação em rede, com diversos atores. Inicia com um conjunto de empresas unidas em prol de um objetivo, influencia e se articula com governos das três esferas de poder, chegando ao chão da escola. Para tanto, gere seus territórios a partir da disseminação do seu discurso através do uso de novas tecnologias, que são também usadas para ampliar as formas de fiscalização do trabalho docente. Não se sabe ao certo o quanto de disfunção da escola, a lógica de ensino e a visão de sociedade do ICE podem causar, mas este estudo já se aproxima de importantes reflexões neste sentido.

Esta configuração territorial gera uma nova forma de organização espacial dentro do ambiente escolar. Vemos as escolas geridas pelo ICE com uma estrutura física boa – por exigência da OS junto ao governo do estado. As relações humanas existentes ali também se alteram, fruto da convivência diária intensificada. Seu território é, portanto, político, econômico, social e cultural.

O que se observa é que o ICE está em escolas de quatro regiões do Brasil, um país extremamente desigual dentro da mesma região, sendo ainda mais em se tratando das mais diversas regiões. E, mesmo com tamanha diferença, há uma iniciativa de tornar padronizados os comportamentos, as avaliações e o que é ensinado e aprendido pelo alunado.

Atualmente, vemos nas políticas públicas do país e do estado da Paraíba, fortes indícios de uma tendência a este modelo de escola. Este movimento pode acarretar ampliação significativa da precarização do trabalho docente e alterações nos processos de contratação de professores.

Com isso, compreendemos a importância da presente pesquisa para a geografia política da educação, para que possamos entender de que forma as empresas privadas (por meio de OS) são capazes de interferir no cotidiano da vida escolar.

Referências

AMARAL, R. **A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto>> Acesso em: Out./2018.

BEZERRA, A. C. V.; BITOUN, J. Interface entre os conceitos de escala e território e as políticas de desenvolvimento territorial no Brasil. In: MIRANDA, L.; BITOUN, J. (org.). **Desenvolvimento e Cidades no Brasil**: contribuições para o debate sobre as políticas territoriais. 1ed. Recife: FASE/Observatório das Metrópoles, 2009.



CASTRO, I. E. de. **Geografia e Política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ENTREVISTA Marcos Magalhães. **Revista Profissão Mestre**. São Paulo: maio, 2012.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** [online]. vol. 24, n. 1, p.37-69, 1998.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Campinas: Educ, 2014.

GIROTTO, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, 2016.

HAESBERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à múltipla territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: Nov./2018.

MAGALHÃES, M. A. A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio. **Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, 2008.

PARAÍBA. **Medida Provisória Nº 267 de 07 de Fevereiro de 2018**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf> Acesso em: Nov./2018.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente; KAHIL, Samira Peduti. O território e as redes: considerações a partir das estratégias de grandes empresas. In: GERARDI, Lucia Helena de Oliveira; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de (org.) **Geografia: ações e reflexões**. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia, IGCE-UNESP/AGETEO, 2006. p. 213-226.

RODRIGUES, J. **Da Teoria do Capital Humano à Empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira**. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003

SEEDUC-PB. **Secretaria de Educação da Paraíba**. Disponível em < <http://paraiba.pb.gov.br/educacao/> > Acesso em: Nov./2018.