

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RODRIGO ALMEIDA

NEOLIBERALISMO, GOVERNAMENTALIDADE E DOMINAÇÃO: UMA ANÁLISE
SOCIOLÓGICA DAS TECNOLOGIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL DO IEMA PLENO

São Luís-MA
2025

RODRIGO ALMEIDA

NEOLIBERALISMO, GOVERNAMENTALIDADE E DOMINAÇÃO: UMA
ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS TECNOLOGIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL DO
IEMA PLENO

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade
Federal do Maranhão para a obtenção do título de
Mestre em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho

São Luís-MA
2025

FICHA DA BIBLIOTECA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Almeida, Rodrigo.

NEOLIBERALISMO, GOVERNAMENTALIDADE E DOMINAÇÃO : uMA
ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS TECNOLOGIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL
DO IEMA PLENO / Rodrigo Almeida. - 2025.
191 p.

Orientador(a): Juarez Lopes de Carvalho Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2025.

1. Neoliberalismo. 2. Governamentalidade. 3.
Dominação. 4. Tecnologias de Gestão Educacional. 5.
Iema Pleno. I. Lopes de Carvalho Filho, Juarez. II.
Título.

FOLHA DE ASSINATURAS

NEOLIBERALISMO, GOVERNAMENTALIDADE E DOMINAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS TECNOLOGIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL DO IEMA PLENO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho

Aprovado em: 31 de outubro de 2025

Banca examinadora

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho
DESOC - Departamento De Sociologia e Antropologia/CCH- UFMA
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-UFMA

Prof. Dr. Marcelo Sampaio Carneiro
DESOC - Departamento De Sociologia e Antropologia/CCH- UFMA
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-UFMA

Prof.^a Dr.^a Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia
Secretária de Estado da Educação - SEDUC-MA

DEDICATÓRIA

Dedico a todos que contribuíram neste trabalho e na minha formação e continuam na luta por uma educação e um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa a culminação de um percurso intelectual e pessoal que seria impossível sem o apoio, o estímulo e a colaboração de diversas pessoas e instituições. A elas, manifesto aqui minha mais profunda e sincera gratidão.

Primeiramente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado, cujo fomento foi indispensável para a dedicação exclusiva e a viabilização material desta pesquisa. O suporte da CAPES reafirma a importância do investimento público na ciência e na produção de conhecimento crítico em nosso país. Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (PPGCSOC-UFMA), estendo minha gratidão pela oportunidade de aprofundar minha formação, pelo ambiente acadêmico plural e instigante, e por todo o suporte institucional oferecido ao longo destes anos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho, dedico um agradecimento especial. Sua orientação segura, generosa e intelectualmente desafiadora foi a bússola que guiou cada etapa deste trabalho. Sua paciência, suas leituras atentas e seus questionamentos precisos foram fundamentais não apenas para a construção desta dissertação, mas para o meu amadurecimento como pesquisador. Muito obrigado por compartilhar seu vasto conhecimento e por acreditar no potencial desta investigação.

Agradeço imensamente ao secretário do programa, Willame Costa, por sua atenção, eficiência e disponibilidade inestimáveis. Sua prontidão em resolver questões burocráticas e oferecer orientações práticas com gentileza pelos trâmites acadêmicos.

Expresso minha gratidão aos membros da banca examinadora por dedicarem seu tempo e expertise à leitura e avaliação deste trabalho. Ao Prof. Dr. Marcelo Sampaio Carneiro e ao Prof. Dr. José Benevides, meus sinceros agradecimentos pelas contribuições valiosas no exame de qualificação, que foram cruciais para o aprimoramento da pesquisa. Estendo este agradecimento ao Prof. Marcelo, pela continuidade do diálogo, e à Profa. Dra. Andréa Joana Garcia, por aceitarem compor a banca final.

Aos amigos e familiares, que constituem a base afetiva de minha vida, meu eterno obrigado pelo suporte incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo constante que me deu forças para prosseguir.

Por fim, um agradecimento do fundo do coração a Édipo Vinícius. Seu companheirismo, sua motivação e seu apoio irrestrito em todos os momentos foram o alicerce fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Esta conquista é, em grande medida, nossa.

EPÍGRAFE

“Contra uma governamentalidade que produz o sujeito do mercado e a dominação que naturaliza suas regras, Foucault e Bourdieu ofereceram não respostas prontas, mas a tarefa urgente de um pensamento crítico.”
(Rodrigo Almeida)

RESUMO

No atual cenário educacional, destaca-se um discurso neoliberal permeado por conceitos como eficácia, eficiência e escolha, visando à formação de jovens “autônomos, solidários e competentes”. No Maranhão, essa transformação manifesta-se na reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) com a implementação do modelo Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esta dissertação analisa a institucionalização desse modelo no IEMA, focando em seu aparato de gestão, as Tecnologias de Gestão Educacional (TGE), como expressão de uma governamentalidade neoliberal (Foucault, 2010a, 2023) e de dominação do campo econômico (Bourdieu, 1998, 2001a, 2001b). A pesquisa questiona se a TGE, com seus princípios, conceitos e ferramentas, caracteriza-se como um dispositivo de poder e um modo de dominação que reconfigura as relações sociais e produz subjetividades específicas na escola pública. Para tanto, dialoga-se com referenciais como Pierre Dardot e Christian Laval (2016) sobre o neoliberalismo como racionalidade, e com Pierre Bourdieu (2023a) sobre o campo de poder e a consagração de referências, argumentando que a proeminência hierárquica e a base conceitual do modelo de gestão sobre o pedagógico demonstram a força do campo econômico na educação. A metodologia articula a análise documental e arqueológica (Foucault, 2019) de fontes primárias (leis, diretrizes, Planos de Ação, cadernos formativos do ICE) e secundárias (referenciais teóricos do modelo) com uma pesquisa de campo, utilizando o método praxiológico e relacional de Bourdieu (1989, 1996) através de entrevistas semiestruturadas e observação direta em quatro unidades do IEMA. Busca-se, assim, desnaturalizar a racionalidade neoliberal presente no modelo, analisando as técnicas (corresponsabilidade, parcerias, avaliação, planos de ação) que sustentam essa forma de governo e dominação, e compreender como os agentes escolares percebem, internalizam e se relacionam com as novas lógicas impostas, investigando a formação de disposições alinhado ao *homo oeconomicus*.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Governamentalidade. Dominação. Tecnologias de Gestão Educacional. IEMA.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Résumé

Dans le scénario actuel de l'éducation un discours néolibéral se distingue, imprégné des jargons tels que l'efficacité, l'efficience et le choix volontaire, visant la formation du profil des jeunes « autonomes, solidaires et compétents ». Dans l'état du Maranhão, cette transformation se manifeste dans la réorganisation de l'Institut d'État d'Éducation, de Science et de Technologie du Maranhão (IEMA) avec la mise en œuvre du modèle Escola da Escolha (École du Choix), de l'Institut de Co-responsabilité pour l'Éducation (ICE). Ce mémoire de maîtrise analyse le procès d'institutionnalisation de ce modèle au sein de l'IEMA, en mettant l'accent sur son appareil de gestion, les Technologies de Gestion Éducative (TGE), comme expression d'une gouvernementalité néolibérale (FOUCAULT, 2010a, 2023) et d'une domination du champ économique (BOURDIEU, 1998, 2001a, 2001b). Ce travail examine dans quelle mesure la TGE, avec ses principes, concepts et outils, se caractérise comme un dispositif de pouvoir et un mode de domination qui reconfigure les relations sociales et produit des subjectivités spécifiques dans l'école publique. Pour ce faire, ce travail mobilise des fondements théoriques des auteurs tels que Pierre Dardot et Christian Laval (2016) sur le néolibéralisme comme une rationalité, et Pierre Bourdieu (2023a) sur le champ du pouvoir et la consécration des références, en argumentant que la prééminence hiérarchique et la base conceptuelle du modèle de gestion sur le modèle pédagogique démontrent la force du champ économique dans l'éducation. La méthodologie articule l'analyse documentaire et archéologique (FOUCAULT, 2019) des sources primaires (législations, directives, Plans d'Action, cahiers formation de l'ICE) et secondaires (des outils théoriques du modèle de formation) avec une enquête de terrain, en utilisant la méthode praxiologique et relationnelle de Bourdieu (1989, 1996) à travers des entretiens semi-directifs et l'observation directe dans quatre unités de l'IEMA. L'objectif est de dénaturiser la rationalité néolibérale présente dans le modèle, en analysant les techniques (co-responsabilité, partenariats, évaluation, plans d'action) qui soutiennent cette forme de gouvernement et de domination, et de comprendre comment les agents scolaires perçoivent, internalisent et interagissent avec les nouvelles logiques imposées, en investiguant la formation de dispositions alignées sur *l'homo œconomicus*.

Mots-clés: Néolibéralisme. Gouvernementalité. Domination. Technologies de Gestion Éducative. IEMA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema interpretativo da hierarquização do modelo de gestão da Escola da Escolha	24
Figura 2- Mapa da atuação do modelo Escola da Escolha no Brasil	29
Figura 3- Representação do modelo institucional aplicado no IEMA	88
Figura 4- Esquema da organização curricular do IEMA	90
Figura 5- Ciclo do plano de gestão estratégico do modelo Escola da Escolha ICE/IEMA	101
Figura 6- Modelo do Plano de Ação idealizado pelo ICE	102
Figura 7- A pedagogia da arquitetura da Escola da Escolha com suas “linhas” (esquerda) e salas flexíveis (direita)	118
Figura 8- Comparação entre o modelo arquitetônico e uma imagem real de uma unidade do IEMA	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição e codificação dos entrevistados.	42
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos primários oficiais regulatórios nos Estados que utilizam o modelo Escola da Escolha do ICE _____	30
Quadro 2- Mapeamento e análise dos Cadernos Formativos do ICE _____	31
Quadro 3- Caracterização e distribuição das unidades do IEMA observadas nesta pesquisa	39
Quadro 4- Codificação das características do neoliberalismo a partir de uma dupla perspectiva: governamentalidade e dominação _____	75
Quadro 5- Esquema analítico dos operadores de dominação e instrumentos de dominação simbólicos do modelo institucional Escola da Escolha do IEMA/ICE _____	86
Quadro 6- Perfil do jovem autônomo, flexível e competente do modelo Escola da Escolha como disposições _____	93
Quadro 7- Elementos dispositivos da dominação neoliberal com base nos princípios e conceitos do modelo institucional Escola da Escolha _____	99
Quadro 8- Lista de Leis e resoluções que estabeleceram a judicialização das parceiras público-privadas no Maranhão _____	111
Quadro 9- Quadro Comparativo: Perfis Profissionais, Vínculos e Seguridade _____	115
Quadro 10- Agentes sociais e a ética da corresponsabilidade _____	123

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BT	Base Técnica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centros de Educação Integral de Ensino Médio
CF	Constituição Federal
DAP	Diretoria Adjunta Pedagógica
DOEMA	Diário Oficial do Estado do Maranhão
EM	Ensino Médio
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMA	Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Parte Diversificada
PDCA	Plan, Do, Check, Act//Planejar, Fazer, Checar, Agir
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEIN	Programa de Educação Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação

SECTI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO	19
Definição do objeto de pesquisa	22
Colocação do problema	25
Campo teórico-epistemológico	26
Metodologia	29
Trabalho de campo e entrevistas: codificações e descrições dos dados	38
Plano de Redação	44
CAPÍTULO I	47
Aportes teóricos na Análise da Racionalidade Neoliberal	47
1.1 Gênese e características do neoliberalismo	47
1.2 A racionalidade neoliberal e a educação: o conceito de escola neoliberal	59
1.3 Aproximações e distanciamentos teóricos-metodológicos entre governamentalidade e dominação	66
CAPÍTULO II	78
A Racionalidade Neoliberal do Modelo Institucional Escola da Escolha e sua implementação no Maranhão	78
2.1 A institucionalização do IEMA	78
2.2 Os operadores da dominação e os instrumentos de dominação simbólica do modelo Escola da Escolha	85
2.2.1 O modelo pedagógico e o Projeto de Vida: formação de jovens sob a governamentalidade neoliberal	88
2.2.2 O modelo de Gestão (TGE); Tecnologias de Gestão para a estruturação de uma dominação do campo econômico na educação.	96
2.2.3 A “escolha” como núcleo central da racionalidade neoliberal	105
CAPÍTULO III	107
O Dispositivo da Corresponsabilidade e suas características	107
3.1 Regime jurídico, projeto arquitetônico, organização do tempo e contrato de trabalho	108
3.1.1 Regime jurídico de parceiras público-privadas na educação maranhense	109

3.1.2 Contratos de trabalho e organização do tempo docente _____	112
3.1.3 Projeto arquitetônico da Escola da Escolha _____	117
3.2 A “ética da corresponsabilidade” e o espírito do neoliberalismo _____	120
3.3 O saber da corresponsabilidade _____	128
CAPÍTULO IV _____	134
Análise sociológica das Tecnologias de Gestão Educacional: Percepções, Relações e a Socialização do Modelo de Gestão da Escola da Escolha _____	134
4.1 Socialização com as TGEs - Integração: regulação e percepções iniciais ____	134
4.1.1 A integração: entre seleções públicas e indicações e a sedução da “inovação” _____	135
4.1.2 Modelo pré-definido, autoridade textual e formação pedagógica _____	138
4.1.3 A relação agentes do IEMA e a TGE e a distância da linguagem gerencial _____	141
4.2 Os princípios da TGE em Prática: características e as relações sociais no IEMA _____	143
4.2.1 Conhecimento e socialização dos princípios: as ações pedagógicas dos agentes entre as dimensões do homo oeconomicus e as teleologias da Escola da Escolha _____	144
4.2.2 O Ciclo Virtuoso em ação: monitoramento e avaliação _____	145
4.2.3 “Educação pelo Trabalho”: protagonismo, responsabilização e a formação do “gosto” pela gestão _____	147
4.2.4 O princípio da “Comunicação”: fluxos, documentos e controle da informação. _____	149
4.2.5 “Relevância Social” da escola: a lógica da corresponsabilidade e uma biopolítica na educação _____	150
4.3 Os conceitos da TGE em operação _____	152
4.3.1 Descentralização e Delegação Planejada: a gestão distribuída e a responsabilização capilarizada _____	153
4.3.2 O Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA) e a fixação nos resultados: normalização e desempenho _____	155
4.3.3 A diluição das fronteiras público-privado, a incorporação da lógica do mercado, e lutas pelos bens simbólicos: a formação das Parcerias dentro do IEMA ____	158

4.4 As ferramentas da TGE: Instrumentos de planejamento, ação e controle ____	160
4.4.1 As ferramentas de gestão entre percepções macro e micro das ações dos agentes _____	161
4.4.2 As ferramentas de gestão no uso cotidiano: o dissenso entre a organização e o fardo burocrático _____	163
4.4.3 As ferramentas da TGE como olhos do poder _____	164
4.4.4 As ferramentas da TGE como materialização simbólica da dominação neoliberal _____	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	168
REFERÊNCIAS _____	174
ANEXOS _____	180

INTRODUÇÃO

As primeiras concepções do problema de pesquisa apresentado neste trabalho começaram a ser construídos 2 anos antes da elaboração do projeto de pesquisa para a seleção ao mestrado de Ciências Sociais da UFMA. O esboço do problema de pesquisa começou a ser elaborados a partir da minha aproximação profissional com o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) decorrentes de familiares e colegas próximos, e também na busca de uma vaga de emprego naquele momento. Os seletivos do Estado para ocuparem vagas com professores-formadores me levaram a estudar sobre o modelo, a instituição, o currículo IEMA, para alcançar, talvez, umas essas vagas. Os estudos sobre o modelo e o cotidiano marcado por comentários sobre o IEMA, como o modelo, a gestão, a insegurança do contrato, a organização do tempo docente de forma integral dentro da escola me levaram a refletir sobre o que era o modelo institucional Escola da Escola do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) ao qual o IEMA se baseava.

Os enunciados presentes no modelo do IEMA são permeados por conceitos como eficácia, eficiência, desempenho, competitividade, flexibilidade, autonomia e escolha, enunciados característicos daquilo que se conveniu chamar de racionalidade neoliberal. Apresenta de forma explícita o “imperativo da escolha”, abrangendo desde a escolha profissional, relacionando-se com a democracia e a liberdade, até a aceitação de um “projeto de vida”. Esses enunciados educacionais, enfatizam um “projeto de vida” do aluno, e a adoção de novas metodologias de ensino, modelos pedagógicos e de gestão, tecnologias educacionais, reformas curriculares e a demanda por profissionais capacitados para formar esses jovens¹. Como destacado por Christian Laval, “a escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade” (Laval, 2004)². Estes termos, antes associados ao mundo empresarial, agora circundam a educação e estão claramente no modelo maranhense de Escola Integral, orientando práticas e ações pedagógicas voltadas para a formação de jovens

¹ Além do perfil do “jovem autônomo, solidário e competente”, o modelo Escola da Escolha trabalha com uma categoria específica de “juventude”, central para seus investimentos pedagógicos e gerenciais. Essa categoria, influenciada pela Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa, é vista como uma fase de transição entre infância e vida adulta (Modelo Pedagógico Escola da Escolha, 2015).

² A “nova escola”, caracterizada por conceitos econômicos como eficiência e desempenho, reflete a influência neoliberal, que, desde a década de 1980, busca transformar a educação em um investimento para a formação de “capital humano” e subjetividades empreendedoras (Cf. LAVAL, 2004).

“autônomos, solidários e competentes” como explicitado no modelo Escola da Escolha e no IEMA (Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, 2015; Plano de Ação do IEMA, 2024)³.

Autonomia, eficácia e eficiência tornam-se critérios de percepção. A ideia de “gestor” escolar e “líder” de turma, explicita esse novo discurso. A ênfase na formação de agentes “autônomo, solidário e competente”, juntamente com a adoção de um modelo educacional específicos para esse fim, sugere para uma modificação fundamental na maneira como a educação estava sendo percebida e executada no Maranhão. É dessa problemática geral que esse trabalho de pesquisa foi elaborado.

No Maranhão, observamos o discurso neoliberal na reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) com a institucionalização do modelo Escola da Escolha do ICE. Esta pesquisa buscou analisar a presença da racionalidade neoliberal com foco no processo de institucionalização do modelo institucional Escola da Escolha formulado pelo ICE no IEMA, com seu modelo de gestão chamado de Tecnologias de Gestão Educacional (TGE) a sua socialização juntos aos agentes sociais do IEMA Pleno.

Seguimos uma dupla abordagem na análise do neoliberalismo, conforme proposta de Laval (2020): por um lado interrogar e contestar a representação do *homo oeconomicus* e da sociedade capitalista e da economia como uma nova forma de razão escolástica, por outro, livrar-nos das maneiras convencionais de analisar as relações de poder, como público e privado, dominação e sujeição, Estado e sociedade, introduzindo as formas mais concretas do poder, ou seja, aquelas que não se apresentam como políticas, dissimuladas como a pedagogia mercantil, os modelos de gestão, as tecnologias de gestão educacional, corresponsabilidade, descentralização etc.

A pesquisa propõe uma análise sociológica para desvelar a racionalidade neoliberal presentes nesse modelo educacional, permitindo uma análise crítica que questione sua generalização e consagração. A TGE do modelo Escola da Escolha com princípios, conceitos e ferramentas é o foco central desta análise. Essa tecnologia de gestão, elaborada pelo ICE no início do século XXI, foi implementada no Maranhão em 2015, no processo de reorganização do IEMA integrando o Ensino Médio Integral à Educação Profissional (EMIEP). Analisamos

³ O modelo institucional do Instituto de Educação Ciência e tecnologia do Maranhão (IEMA), alinhado ao modelo Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), tem como figura central o "jovem autônomo, solidário e competente" (Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, 2015). Tanto o Modelo Pedagógico quanto o Plano de Ação do IEMA (2024) detalham a estrutura curricular integrada, a ênfase no desenvolvimento de ensino/aprendizagem e a utilização da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) para atingir esse objetivo, preparando os estudantes para prosseguir os estudos, ingressar no mercado de trabalho e atuar como empreendedores.

como a Tecnologias de Gestão Educacional do modelo Escola da Escolha se torna crucial para a manutenção e reprodução de uma racionalidade neoliberal na educação, tornando-se parte integrante da emergência dessa racionalidade nas práticas educacionais⁴.

Trata-se de uma “Sociologia do Neoliberalismo” no sentido estrito dado Laval (2020), ao aproximar as análises de Foucault, ou seja, uma nova arte de governar os homens por um governo econômico e por Bourdieu, o neoliberalismo como programa política das novas elites, o mercado como ideologia e a fabricação de um habitus econômico ligado a dominação do mercado. Assim, realizamos uma análise focada nas Tecnologias de Gestão Educacional como um elemento particular dessa racionalidade, buscando compreender o caso específico do IEMA.

O objetivo é examinar as mediações pelas quais a racionalidade neoliberal, presente no modelo Escola da Escolha, estruturam o pensamento educacional no Maranhão. Buscou-se desnaturalizar essa racionalidade, analisando as tecnologias de gestão que sustentam essa racionalidade – corresponsabilidade, parcerias, avaliação, diagnósticos, planos de ação, guias de aprendizagem, formação de líderes e protagonistas, espírito empreendedor.

Foi fundamental questionar o que é essa Tecnologias de Gestão Educacional que compõem essa racionalidade neoliberal no modelo do IEMA. O ponto de partida desta pesquisa foi o questionamento que essa racionalidade, presente no Maranhão, é um fenômeno recente, cuja existência precisa ser analisada.

A racionalidade neoliberal, aqui analisada a partir de um conjunto limitado de TGEs, não implica uniformidade, mas sim a existência de um campo discursivo comum entre formas de governo, modos de dominação, saberes e práticas. Trata-se de uma análise da percepção compartilhada dos ideais regulativos que orientam os agentes e suas práticas no ambiente educacional, em uma forma de governamentalidade e dominação simbólica que influenciam ações, métodos, avaliações, currículos e a conduta dos agentes sociais. Essa percepção se refere a uma arte de educar⁵ os agentes imbuídos de uma racionalidade econômica e competitiva, que estrutura suas condutas e um conjunto de esforços em direção ao sucesso e à realização na vida escolar e profissional.

⁴ Sobre esta temática, destaca-se a dissertação de Lobato (2022), que também tomou como objeto de estudo a Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E) em uma unidade do IEMA. A autora analisou as repercussões desse modelo no trabalho docente e na aprendizagem, concluindo que, embora existam índices favoráveis, o modelo adota premissas de mercado que podem burocratizar a rotina escolar e limitar a gestão democrática (Lobato, Lília Mendes. Gestão escolar e aprendizagem: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E) adotada em uma Unidade Plena do IEMA. Dissertação de Mestrado. UEMA, 2022).

⁵ Mais que um conjunto de técnicas, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) é definida como a arte de integrar saberes de diversas áreas do conhecimento ao processo educativo. Essa integração exige uma postura aberta à inovação e uma nova forma de perceber e cuidar da escola (Modelo de Gestão-Tecnologia de Gestão Educacional, 2019).

Esta pesquisa partiu do desconforto em relação aos conceitos e princípios atribuídos à educação contemporânea, expressos na forma de uma tecnologia específica- TGE. Reconhece-se que, embora a educação atual ofereça aos agentes escolares uma gama de competências e habilidades, ela também impõe divisões, fardos, ideologias e condutas. A pesquisa buscou, portanto, tornar inteligíveis as contingências sociais e políticas das relações de poder na educação, mediadas por uma governamentalidade neoliberal e uma dominação econômica, abrindo essas relações para a interrogação e análise crítica.

Definição do objeto de pesquisa

Esta pesquisa se insere no âmbito da sociologia da educação, da sociologia do neoliberalismo, dos estudos sobre governamentalidade neoliberal e da dominação. O foco reside no modelo de gestão educacional formulado pelo ICE, implantado e utilizado no IEMA Pleno⁶. O objeto de estudo foi delineado a partir da imersão nas leituras sobre neoliberalismo, governamentalidade neoliberal, reformas educacionais, mercado educacional, embasados nos autores Michel Foucault, Pierre Dardot, Christian Laval, Pierre Bourdieu, Stephen Ball etc., e como resultado dos investimentos empreendidos na análise documental referentes ao IEMA e ao ICE.

Os recortes da pesquisa e as escolhas que orientaram a delimitação do objeto se deram principalmente com o mapeamento e análise das fontes documentais que permitiram objetivar as relações entre as instâncias deliberativas do modelo Escola da Escolha (intelectuais, conceitos, secretarias, portarias, cooperações), identificando as relações de poder e o trabalho de construção simbólica, consagração e legitimação desse campo. Também possibilitou observar a dominação e a governamentalidade dessas agências de reformas educacionais, orientando os recortes necessários para delimitar o objeto de pesquisa.

Diante da necessidade de recortes nos documentos analisados (os Cadernos Formativos do ICE, leis, resoluções, diretrizes referentes aos IEMA) que estruturam a relação entre a Escola da Escolha, as reformas do ensino médio e, principalmente, os documentos do IEMA, optou-se

⁶ O modelo educacional do IEMA é subdividido em três modelos: IEMA Pleno (Unidades Plenas): Oferecem Ensino Médio Técnico em Tempo Integral. Os estudantes permanecem na escola das 7h: às 17h, combinando o currículo nacional comum com um curso técnico profissionalizante e disciplinas eletivas; IEMA Bilíngue: Oferecem Ensino Fundamental Bilíngue de Tempo Integral; IEMA Vocacional: Focam na oferta de cursos de qualificação profissional de Formação Inicial e Continuada (FIC) para a comunidade em geral. Todos eles foram inspirados no modelo Escola da Escolha do ICE e apresentam diferenças muitos sutis, a principal diferença ocorre no IEMA Pleno com o seu modelo de educação em tempo integral e educação profissional técnica. O IEMA Pleno é o modelo analisado nesta pesquisa.

por focar no modelo de gestão intitulado Tecnologias de Gestão Educacional (TGE), formulado pelo ICE para transformar práticas educacionais em resultados quantificáveis⁷.

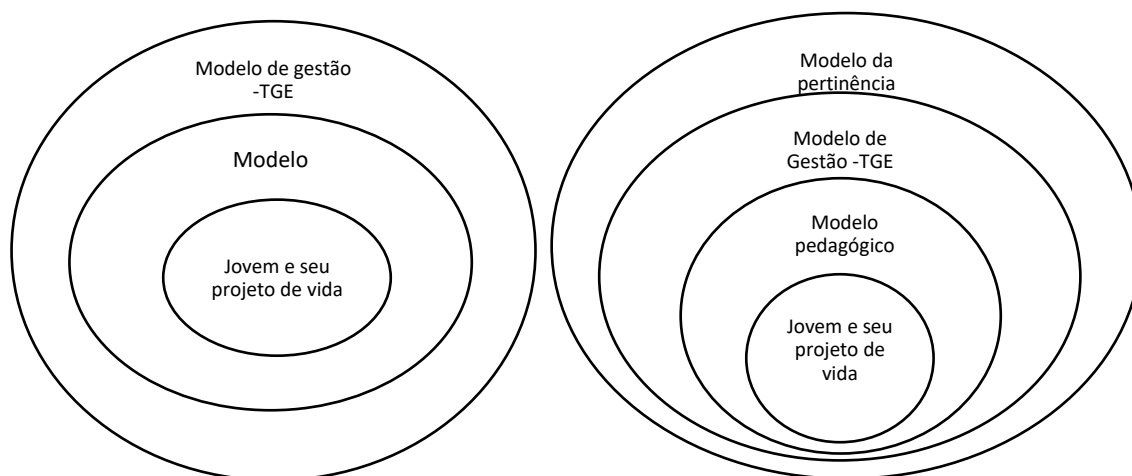
O primeiro recorte priorizou a análise da crítica à eficiência da gestão pública da educação, visando apreender as relações específicas do campo educacional sob a dominação de uma racionalidade econômica e as técnicas de governo de instituições neoliberais. O segundo recorte, frente à diversidade de formulações do modelo Escola da Escolha (modelo pedagógico, modelo de gestão, metodologias do êxito, espaços escolares etc.), concentrou-se nos princípios, conceitos e ferramentas do modelo de gestão (TGE), dada sua evidente hierarquização dentro do modelo institucional.

A análise sociológica das fontes documentais indicou uma posição superior do modelo de gestão em relação ao modelo pedagógico conforme apresentamos na figura 1 sobre a hierarquização dos modelos. Comparando os princípios e conceitos de ambos, observou-se que o modelo pedagógico, embora com princípios próprios, compartilha os mesmos conceitos do modelo de gestão e é por este sustentado. A maior proeminência do modelo de gestão nos documentos (volume de páginas, posicionamento, destaque) e a apresentação de ferramentas específicas para sua operacionalização reforçam seu destaque, orientando as práticas dos agentes no ambiente escolar⁸.

⁷ O Modelo de Gestão, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva”. (Cadernos Formativos do ICE- Modelo Pedagógico: Princípios Educativos. 2015, p. 6).

⁸ Como explícito no Caderno de Formação- Modelo de Gestão (TGE), temos “na perspectiva dessa indissociabilidade, o Modelo de Gestão da Escola da Escolha, intitulado Tecnologia de Gestão Educacional - TGE, se apresenta como sendo a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a “intenção educativa” em “efetiva ação” traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis”. (Caderno Formativo Modelo de Gestão, 2019h, p. 13).

Figura 1- Esquema interpretativo da hierarquização do modelo de gestão da Escola da Escolha ⁹



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos oficiais. (2024).

Entretanto, a disposição hierárquica dos modelos com seus princípios, conceitos e ferramentas constitui apenas um dos critérios que nos permite precisar a posição na estrutura do modelo institucional por parte dos modelos em questão. Outro critério de análise diz respeito à consagração das referências de cada qual: a consagração e legitimação de uma agência de produção de conhecimento, no caso o modelo escolar Escola da Escolha, deve-se em parte à própria consagração de suas referências, apreendidas mediante o conceito de campo de poder (Bourdieu, 2023a). Desta forma, ao observar as referências utilizadas nos dois modelos, o número de autores, artigos e obras que embasam o modelo pedagógico é muito superior ao número de referências e autorias do modelo de gestão. Isso poderia evidenciar uma contradição na disposição hierárquica dos modelos, mas, ao contrário, o número de referências do modelo pedagógico demonstra a fragilidade do campo, pois nestas observamos um número de intelectuais concernentes a assuntos de outros campos de saberes como a sociologia, a psicologia, o direito, aos estudos sobre juventude e a violência urbana, enquanto as poucas referências do modelo de gestão são quase que exclusivamente do campo da administração e da economia. Isso demonstra como o campo econômico por si só conseguiu distribuir poder sobre os diferentes capitais que compõem os campos relacionados à educação (Bourdieu, 2023a, p). Essa disputa dos campos acontece, pois segundo Bourdieu, “[...] os campos estão, pois, em concorrência uns com os outros, e é nessa concorrência que, de certa forma, se inventa

⁹ O primeiro corresponde ao modelo institucional do ICE implementado de 2016 a 2019. O segundo demonstra uma adequação elaborada pelo IEMA a partir de 2019 com a implementação do chamado Modelo da Pertinência.

o Estado, se inventa uma condição de poder ‘metacampo’” (Bourdieu, 2014b, p. 556). Assim Bourdieu afirma que o Estado pode tomar medidas “transcampos”, porque “[...] se constitui progressivamente como uma espécie de metacampo de um campo em que se produz, se conserva, se reproduz um capital que dá poder sobre as outras espécies de capital” (Bourdieu 2014b, p. 363).

Colocação do problema

Partimos do seguinte questionamento: o modelo de gestão educacional do IEMA com seus princípios, conceitos e ferramentas se caracterizaria como um modelo de escola neoliberal? Assim situamos o problema de pesquisa entre uma “genealogia dos dispositivos de poder” e a “sociologia das disposições determinadas pelas formas de dominação”, ou seja, entre a analítica da governamentalidade neoliberal (Foucault, 2010a, 2023) e a análise da dominação do campo econômico (Bourdieu, 1998, 2001a, 2001b). De um lado, as relações de poder; de outro, a relação de dominação. Esses conceitos, embora não se sobreponham, também não se excluem, sendo este um dos desafios da pesquisa. Um privilegia movimentos estratégicos e operações táticas, enquanto o outro mensura o peso das estruturas objetivas e subjetivas (Laval, 2020).

Em consonância com a proposta de Laval (2020, p. 39), buscou-se compreender a “dupla natureza do neoliberalismo” como um tipo de governamentalidade e um modo de dominação. Foucault, ao analisar as relações de poder, demonstra que cada protagonista dispõe de uma margem de liberdade para orientar a conduta do outro ou resistir à condução imposta, concebendo o neoliberalismo como um jogo de “ação sobre a ação” em níveis macro e micropolíticos. Para Bourdieu, o neoliberalismo marca um novo período de dominação social das classes superiores, que mobilizam novas armas e argumentos em dimensões duráveis e sistêmicas.

Nossas discussões se apoiam naquilo que Foucault, propôs de uma “história efetiva”¹⁰ (Foucault, 2018, p. 72), estabelecendo os princípios de descontinuidade para pensar as singularidades históricas e sociais. E o que Bourdieu chama de “sociologia política da percepção”¹¹ (Bourdieu, 2023a, p. 43). Nesta pesquisa, partimos da proposição de que as

¹⁰ Para Foucault a “história efetiva” seria o trabalho do genealogista. É demorar-se sobre os documentos como monumentos que narram o cotidiano, os detalhes banais, o que parece não ter história. Trata-se de uma “constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (Foucault, 2018, p. 171)

¹¹ A “sociologia política da percepção” (Bourdieu, 2023) no pensamento de Pierre Bourdieu refere-se à análise de como a sociedade, através da sua estrutura e de mecanismos simbólicos, influencia a forma como os indivíduos

tecnologias de gestão educacional constituem novas formas de governo e de visão de mundo, ao qual a simples ideia de continuidade do capital, ou do capitalismo, seria insuficiente para análise.

A análise sociológica das tecnologias de gestão educacional segue as propostas de Christian Laval de uma dupla natureza do neoliberalismo, a um só tempo “formas de governamentalidade e modos de dominação” (Laval, 2020, p. 31). Seu campo de investigação inclui um modo de governo sobre os sujeitos e uma forma de dominação econômica e política que se exerce sobre a sociedade contemporânea no fim do século XX. Colocando de outra forma, pode-se aí dizer que é uma análise sociológica das formas de governo/dominação econômica e das tecnologias desenvolvidas. Isto é, a racionalidade neoliberal, é um tipo de governo e dominação simbólica, social e política. E a análise sociológica, requer, portanto, uma investigação das técnicas de gestão educacional e as práticas que vêm compondo os instrumentos e operadores dessa governamentalidade e desse modo de dominação do *homo oeconomicus* na educação. A questão é analisar: as formas pelos quais o neoliberalismo supõe um sujeito governável e um modo de ação sobre esse indivíduo, “o *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável (Foucault, 2010a); como também analisar o neoliberalismo como uma “prática de utopia, convertida em programa político”, em benefício dos detentores do capital e o *homo oeconomicus* como um modelo econômico abstrato instaurado pelas novas políticas e uma nova ideologia dominante das elites políticas (Bourdieu, 1998, p. 108).

Campo teórico-epistemológico

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa dialoga com referenciais teóricos consagrados, destacando as contribuições de Dardot e Laval (2016) sobre a natureza do neoliberalismo como uma racionalidade que estrutura a ação de governantes e governados, generalizando a concorrência como norma e a empresa como modelo de subjetivação. O neoliberalismo, segundo eles, é definido como o “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

As noções de governamentalidade e governamentalidade neoliberal de Michel Foucault (2010a; 2023) são fundamentais, a primeira como:

percebem a realidade e as relações de poder. Bourdieu argumenta que as estruturas sociais, como campos e campos de poder, moldam a maneira como os indivíduos pensam, agem e interpretam o mundo.

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (Foucault, 2023, p. 146).

A segunda como:

Trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas ‘empresa’ que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (Foucault, 2010, p. 192-193).

A relação entre esta última e o Estado é crucial:

Ele (o Estado) tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico, como aquele com que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (Foucault, 2010, p. 189-190).

A noção de “revolução neoliberal” de Bourdieu (Laval, 2020) também é relevante, destacando o poder performativo da teoria econômica em “efeito de teoria” e a perda de autonomia de campos como a educação diante da lógica econômica.

O neoliberalismo, designa, em Bourdieu, a nova forma da dominação simbólica e política que se exerce sobre a sociedade contemporânea no fim do século XX, e isso em uma época em que o Estado é dirigido e monopolizado por uma oligarquia convertido aos ideais do capitalismo mundializado o que ele vai chamar de “mão direita do estado”. O neoliberalismo é então, o princípio teórico, e a *doxa* de uma nova forma de ação do Estado, que se orienta não apenas para a manutenção da ordem pública sobre um território e para a unificação de um mercado nacional [...] (Laval, 2020, p. 159).

Esta pesquisa surgiu da preocupação com a institucionalização do modelo Escola da Escolha e sua Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) no IEMA (Maranhão). Argumentou-se que a TGE, apesar de sua aparente neutralidade técnica, pode desempenhar um papel central na implementação da racionalidade neoliberal na educação maranhense. A racionalidade neoliberal, neste sentido, é analisada não como mera teoria, mas uma tecnologia de

governo e como um modo dominação (Foucault, 2010b, 2023; Bourdieu, 1998, 2001a, 2001b, 2014a), que torna governáveis as condutas e percepções dos agentes escolares.

Investigamos se a implementação do modelo Escola da Escolha no IEMA a partir 2015 está ligada à ascensão de uma governamentalidade neoliberal na educação estadual, influenciando as concepções sobre educação e a percepção dos agentes. Inspirada em Foucault a pesquisa explora essa experiência “a correlação entre saber, normatividade e subjetividade” (Foucault, 2017b; Lemke, 2017) na educação maranhense, analisando as “problematizações” e práticas que a formam enquanto problema público (Foucault, 2017b).

A perspectiva crítica de Bourdieu (1998) sobre o neoliberalismo como utopia econômica convertida em projeto político é pertinente em nossas investigações. Bourdieu alerta para a necessidade de análise das estruturas objetivas e subjetivas elaborada aos moldes mercado e para a subordinação dos trabalhadores por meio de gestão flexível e precarização, estruturando o *habitus* (Bourdieu, 2015, 2023b) pela violência simbólica do campo econômico (Bourdieu, 2007, 1998). A TGE, a ênfase em resultados e a promoção do “jovem autônomo, solidário e competente” é analisada como tentativas de ajustar a realidade educacional a essa utopia, ignorando as condições sociais. A parceria ICE-IEMA ilustra como um conhecimento do campo técnico (*expertise*) como um modelo de gestão escolar converte-se em programa político.

A análise sociológica, nesta ótica, liga-se ao conceito de governo como condução de condutas (Foucault, 2010b). A racionalidade neoliberal opera como governamentalidade, visando governar a família, o Estado, a escola e o sujeito. Essa perspectiva transcende o aparato estatal, focando nos programas e políticas que reforçam práticas educativas e no papel de *expertises* (Rose, 2011) e agências e redes (Ball, 2014) como o ICE que, com discursos de “inovação”, tornam a educação gerenciável. As TGEs são cruciais, fornecendo linguagens e técnicas para classificar, calcular e conduzir, articuladas a ideologias dominantes. A racionalidade neoliberal incita os sujeitos a se governarem como livres e responsáveis. A pesquisa examinou o entrelaçamento entre governamentalidade neoliberal, dominação econômica e a tecnologias de gestão.

Portanto, a pesquisa analisou como a governamentalidade neoliberal e a dominação do campo técnico estruturam uma experiência interseccionada por governo, dominação e técnicas de gestão na educação (Foucault, 2010a, 2023; Laval, 2004, 2020; Bourdieu, 1998, 2001a, 2001b). Partimos então que a implementação da TGE do ICE no IEMA está ligada às transformações do campo educacional pela lógica econômica.

Metodologia

A metodologia da pesquisa seguiu os objetivos e a dupla orientação teórica definidos em dois principais momentos: primeiramente analisamos a formação discursiva que versa sobre o IEMA (documentos legislativos, pedagógicos, organizacionais, resolutivos), realizamos uma arqueologia do saber (Foucault, 2019) com o objetivo de entender a emergência e a dispersão da constituição de um saber que toma a escola e a vida dos agentes como alvos de gestão, intervenções e problematizações. Assim, realizamos um exame dos documentos oficiais e referências subjacentes do campo discursivo estudado a fim de evidenciar a racionalidade neoliberal do modelo Escola da Escolha e sua implementação no Maranhão.

Assim, o mapeamento das fontes documentais e as primeiras iniciações do trabalho de pesquisa documental iniciou-se com o mapeamento de documentos relacionados ao IEMA e à sua proposta escolar. Foram consultados materiais das Secretarias de Estado do Maranhão a Secretaria de Tecnologia e Inovação e a Secretaria de Educação (SECTI e SEDUC) sobre a organização do IEMA, documentos oficiais de sua implementação e regulamentação, e documentos referentes ao ICE e ao modelo Escola da Escolha (fontes primárias). A partir destes últimos, buscou-se identificar as referências, conceitos e autoridades que embasaram a construção de seu modelo institucional (fontes secundárias). O mapeamento partiu da identificação dos Estados que implementaram reformas educacionais utilizando o modelo Escola da Escolha do ICE, conforme informações do site oficial da instituição exposto na Figura 2.

Figura 2- Mapa da atuação do modelo Escola da Escolha no Brasil



Fonte: Site oficial do ICE: <https://icebrasil.org.br/atuação/> acesso em: 15 de novembro de 2024.

Quanto às referências bibliográficas e fontes documentais, não se localizou inicialmente um conjunto unificado de enunciados de uma racionalidade pedagógica definida, nem restrita a uma única unidade regional como o Maranhão. Contudo, mapeamos documentos referentes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, modelo adotado pelo IEMA, presente em outros cinco estados brasileiros: Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte e Minas Gerais.

Os documentos e referências analisados seguiram uma ordem de mapeamento: Proposta Pedagógica do IEMA (2016); documentos do Modelo Institucional da Escola da Escolha no IEMA (2015-2019); Diretrizes Operacionais do IEMA (2016-2022); Planos de Ação do IEMA (2018-2022); Diretrizes, Portarias e Resoluções do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco (2002-2022), Ceará (2009-2022), Rio Grande do Norte (2018-2022), Minas Gerais (2021-2023) e Paraíba (2020-2022); e os Cadernos Formativos do ICE (2015-2019) conforme dispostas no Quadro 1:

Quadro 1- Documentos primários oficiais regulatórios nos Estados que utilizam o modelo Escola da Escolha do ICE

Estado	Programa	Documentos
Maranhão	IEMA e EducaMais	Diretrizes operacionais do IEMA (2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022); Instrumentais Pedagógicos do IEMA (2016-2022); Planos de Ação do IEMA (2018-2022); Proposta Pedagógica do IEMA (2016); Regimento das Unidades Plenas do IEMA (2016).
Pernambuco	Programa de educação integral. Escola de Referência em Ensino Médio	Pernambuco- Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3; Instrução Normativa no 01, de 28 de fevereiro de 2012. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 28 fev. 2012; Decreto no 39.039, de 4 de janeiro de 2013. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 5 jan. 2013. p.3. Secretaria de Educação. Balanço das Ações 2013. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2013.
Ceará	Escolas de Ensino Médio Integral e Educação Profissional (EEMIT).	Lei Nº 16.287, de julho de 2017, que institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará; Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral (2017-2020).
Rio Grande do Norte	Pró-Médio	Documento Curricular do Estado do Rio Grande Do Norte- Ensino Médio 2018; referencial curricular do ensino médio potiguar (2021); Portaria-SEI Nº 493, de 23 de dezembro de 2021;
Minas Gerais	Novo ensino Médio	Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2021), Resolução CEE nº 481/21 (Minas Gerais, 2021) e a Resolução SEE nº 4.657/21 (Minas Gerais, 2021)
Paraíba	Escola Cidadã Integral	Paraíba- Decreto n. 36.408, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 01 de dezembro de 2015 ^a ; Decreto n. 36.409, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 01 de dezembro de 2015 ^b ; Secretaria de Estado da Educação. Articulação curricular e projetos empreendedores: uma prática inovadora na rede pública da Paraíba. João Pessoa: A União, 2018 ^b ; Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Paraíba: Governo da Paraíba/ SEE/GEEM, 2016. Proposta Curricular da

		Paraíba para o Ensino Médio. SEECT: Paraíba, 2021; Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrals, Escolas Cidadãs Integrals Técnicas & Escolas Cidadãs Integrals Socioeducativas da Paraíba. 2021.
ICE	Modelo Escola da Escolha	Todos os cadernos e materiais formativos elaborados pelo ICE para a implementação e expansão do seu modelo institucional (2015-2019). Quadro 2.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Estes esforços iniciais de mapear os Estados que aderiram ao modelo Escola da Escolha do ICE, em diferentes níveis de integração, visou compreender a amplitude do modelo e identificar os documentos referenciados na relação entre o ICE e esses Estados, especialmente aqueles relacionados à documentação do IEMA nos permitiram organizar o Quadro 2. Assim, os documentos oficiais sobre a implementação do modelo levaram à análise prioritária dos Cadernos Formativos da Escola da Escolha, elaborados pelo ICE, considerados as principais fontes da proposta de reforma para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Para entender a estrutura do modelo Escola da Escolha e seu embasamento nas propostas educacionais, analisamos os 12 Cadernos Formativos (organizados em 5 volumes), com foco nos utilizados a partir de 2015, que serviram de base para a apresentação do modelo ao Estado do Maranhão na reorganização do IEMA.

Quadro 2- Mapeamento e análise dos Cadernos Formativos do ICE

Volumes	Cadernos	Temas abordados
Primeiro volume	1 Caderno Memória e Concepção do Modelo da Escola da Escolha (2016)	Conta a história da criação do Modelo, sua concepção; o porquê de um novo modelo de escola; e as Bases Sustentadoras do Modelo.
	2 Caderno de Memória e Concepção – Conceitos (2016)	Apresenta um conjunto de conceitos aplicados como referência na construção do marco conceitual e filosófico do Modelo da Escola da Escolha como: Infância; Juventude e Adolescência; Sociedade; Escola e Currículo;
	3 Caderno Memória e Concepção – Educação Inclusiva (2016)	Informações e orientações sobre a Educação Inclusiva na Escola da Escolha; Escola como lugar de encontro; A Diferença representada no cotidiano; Quem são as pessoas com deficiência; O que é uma escola inclusiva.
Segundo Volume	4 Caderno Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (2016)	Marco lógico da concepção do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha; O Contexto da Concepção do Modelo Pedagógico; O Marco Conceitual e Filosófico; O Marco Lógico; O Modelo Pedagógico; A Arquitetura Curricular.
	5 Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos (2016)	Os Princípios Educativos fundamentam o Modelo da Escola da Escolha: O Protagonismo; Os Quatro Pilares da Educação; A Pedagogia da Presença; A Educação Interdimensional.

	6 Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos (2016)	Eixos orientam a prática pedagógica: A Formação Acadêmica de Excelência; A Formação para a Vida; A Formação das Competências para o Século XXI.
Terceiro Volume	7 Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito (2016)	Inovações concebidas para trazer do plano teórico-conceitual os Princípios Educativos: A Base Nacional Comum Curricular; As Metodologias de Êxito; Projeto de Vida; As Eletivas; Estudo Orientado; Práticas Experimentais; Pós-Médio.
	8 Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Práticas Educativas (2016)	Conjunto de as Rotinas e Práticas Educativas do Ensino Médio presentes na arquitetura do modelo pedagógico: As Práticas Educativas de Rotina; O Acolhimento; Tutoria; A Roda de Conversa; As Práticas Educativas de Vivências em Protagonismo.
Quarto Volume	9 Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Espaços Educativos (2016)	Trata-se dos como devem ser os espaços e ambientes arquitetados do modelo Escola da Escolha: Ambientes de Aprendizagem (onde também se aprende) e Ambientes de Convivência (onde se convive e se aprende pela convivência); Biblioteca; Brinquedoteca; Ateliê Criativo, Eureka-teca, etc.
	10 Caderno Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Gestão do Ensino e da Aprendizagem (2016)	Procedimentos, processos e instrumentos relativos à Gestão do Ensino e da Aprendizagem concebidos para o Ensino Médio: Avaliação; Guia de Aprendizagem; Conselho de Classe.
Quinto Volume	11 Caderno Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (2016)	Trata-se das bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha no Ensino Médio, suas bases conceituais e operacionais e como ele convive com o Modelo Pedagógico: A memória da concepção do Modelo de Gestão da Escola da Escolha; Liderança Servidora e Motivação; A motivação na Escola da Escolha; Planejamento e Operacionalização.
	12. Caderno Escola da Escolha – Palavras Fáceis para Explicar Coisas que Parecem Difíceis (2016)	Último caderno que corresponde a um dicionário sobre todas as palavras e expressões do modelo Escola da Escolha para a compreensão dos conceitos presentes no modelo institucional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Complementarmente, foram analisados aleatoriamente documentos, plataformas, sites e notícias. Destacam-se anotações do site institucional do ICE, especialmente as seções de “atuações e parcerias”, que mapeiam os estados e modalidades de ensino que adotaram o modelo Escola da Escolha e indicam as secretarias estaduais e municipais parceiras (Figura 1). Analisaram-se também notícias das assessorias de comunicação do Governo do Maranhão e das Secretarias de Educação e de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI e SEDUC), de 2015 a 2024, além de atos normativos oficiais.

O mapeamento revelou a presença marcante de duas referências intelectuais nos Cadernos Formativos do ICE: o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa e o filósofo Jacques

Delors, cujas posições no campo intelectual¹² e de poder¹³ são notáveis. A influência desses autores fica evidente na análise dos Cadernos Formativos do ICE e nos documentos oficiais encontrados na institucionalização do modelo Escola da Escolha pelos Estados.

Este mapeamento inicial das fontes documentais revelou uma certa dispersão e abrangência de conceitos, princípios, referências e instituições. A partir da análise dos documentos primários (do IEMA e ICE) prosseguimos a análise dos documentos secundários (referências utilizadas pelo ICE no modelo Escola da Escolha) apresentados no ANEXO 1. Buscamos descrever essa amplitude, explicitando a dispersão dos enunciados e a extensão do campo indicado por esses documentos, caracterizando a análise realizada (Foucault, 2019).

E, tal como indicado, a estes primeiros documentos primários são acrescidos outros tantos, os quais apontaram para uma dispersão das referências constitutivas do campo de produção sobre a escola e a educação. De tal forma que, longe de se poder restringir os princípios e conceitos tomados como referência pelo modelo institucional Escola da Escolha, o trabalho de pesquisa dos documentos precisou ultrapassar os limites da discussão pedagógica. Assim, foi necessário para a pesquisa realizar um trabalho para além das fronteiras teórico-discursivas que tendem a delimitar a unidade em questão: o campo educacional.

Evidenciou-se, assim, uma dispersão de documentos e enunciados que constituem esse regime de racionalidade neoliberal e a força do campo de poder econômico e gerencial na educação. Essa dispersão indicou que os limites do campo educacional transcendem critérios puramente pedagógicos, não se restringindo às fronteiras tradicionalmente atribuídas à pedagogia, o que diferencia o modelo Escola da Escolha de uma noção de campo educacional estritamente delimitado. A análise apontou para uma dispersão de referenciais teóricos, autoridades intelectuais, leis, diretrizes, recomendações, prescrições e agências tanto nacionais quanto internacionais, todos convergindo para um momento particular de investimento da lógica econômica em práticas e saberes escolares.

¹² “Irredutível a um simples agregado de agentes isolados, a um conjunto aditivo de elementos simplesmente justapostos, o campo intelectual, da mesma maneira que o campo magnético, constitui um sistema de linhas de força: isto é, os agentes ou sistemas de agentes que o compõem podem ser descritos como forças que se dispoem, opondo e compondo, lhe conferem sua estrutura específica num dado momento do tempo” (Bourdieu, 1968, p. 105).

¹³ Segundo Bourdieu: “campo de poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população verdadeiramente real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder), entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social - ou de capital - de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (penso, por exemplo, nos confrontos entre artistas e burgueses no século XIX). (Bourdieu, 2007, p. 28).

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa realizado junto a referências documentais secundárias (ANEXO 1)¹⁴ utilizadas pelo modelo institucional Escola da Escolha, no que diz respeito à concepção do modelo, os documentos como livros, obras, anuários, relatórios, etc., (mapeados e analisados), levaram-nos a identificar um conjunto de enunciados referentes a: juventude, desigualdade, pobreza, violência, trabalho e um conjunto de teorias sociológicas sobre a modernidade e a pós-modernidade, chamado simplesmente de “século XXI”. Fez-se perceber que a concepção do modelo Escola da Escolha está estruturada sob um discurso de mudanças e transformações da sociedade moderna ou pós-moderna, caracterizado pelo desemprego, violência e crises, e o jovem, em meio a tudo isso, cercado de incertezas. A proposta do modelo Escola da Escolha é, então, efetuar uma aprendizagem de competências e habilidades para os jovens viverem no século XXI, ou seja: um “jovem autônomo, flexível e competente”. Os documentos referentes aos princípios e conceitos formulados pelo modelo objetivaram um conjunto de enunciados voltados à: infância e juventude, a psicologia infantojuvenil, a elaboração de currículo, a construção e desenvolvimento cognitivo, teorias sobre atividades empreendedoras, e métodos para a qualidade profissional dos professores, etc. Percebe-se a estruturação conceitual da Escola da Escolha voltada à psicologização e subjetivação dos jovens a partir das elaborações de currículos escolares e o desenvolvimento cognitivo dos mesmos referentes à concepção do modelo. Repete-se: autônomo, flexível e competente. No mapeamento e análise referentes às metodologias e práticas pedagógicas dos professores, observou-se um conjunto de documentos relacionados à formação de professores, com o conceito de “professor de excelência”, um conjunto de recomendações e formas de orientar os jovens, tutoriais, ensino e aprendizagem para as turmas – um conjunto de enunciados voltados às formações dos professores e ao desenvolvimento de práticas ligadas a orientar e tutorar os jovens para viverem no século XXI.

A análise dos documentos secundários referentes à gestão e às tecnologias de gestão pensadas pelo modelo Escola da Escolha, indicam que o modelo de gestão é referenciado por

¹⁴ Elaboramos também um esquadrinhamento das fontes secundárias (ANEXO 1). Para evitar uma análise documental restrita aos limites usualmente definidos como educacionais, a pesquisa investigou enunciados que transcendem a noção de educação e seus correlatos. Compreendendo que limitar a análise a um “problema educacional” reduziria a complexidade do modelo Escola da Escolha e seus processos de dominação e governamentalidade neoliberais no IEMA, o trabalho abrangeu documentos oficiais de referência obrigatória, como leis e portarias que fundamentam a implementação do modelo do ICE no IEMA e em outros Estados (Quadro 1); referências obrigatórias não oficiais, como os Cadernos Formativos da Escola da Escolha (ICE), que estruturam as reformas, embora muitas vezes apresentados como “inspiração” ou material complementar; e documentos referenciados na construção do modelo Escola da Escolha, como livros, autores, relatórios que informam sua concepção, princípios, conceitos, metodologias e modelo de gestão, compondo uma “nova arte de educar” via uma tecnologia específica (ICE, 2016b).

um conjunto de enunciados bem preciso e fechado ao campo econômico e gerencial. O conjunto de enunciados se apresenta por temas relacionados a modelos e sistemas de avaliação, gestão pedagógica, modelos de gestão, práticas avaliativas, empreendedorismo, comportamento organizacional e liderança. Como se percebe, os temas referentes ao modelo de gestão tratam quase que exclusivamente de documentos e referenciais ligados aos modos de fazer do modelo empresarial, que, juntamente com o que analisamos até aqui, demonstra uma corresponsabilidade entre educação pública e gestão compartilhada.

As fontes secundárias foram consultadas no intuito de realizar uma pesquisa minuciosa junto ao repertório documental de cada uma das principais partes do modelo Escola da Escolha (concepção do modelo, princípios e conceitos utilizados, metodologias e práticas para a efetivação das reformas no sistema de ensino e o modelo de gestão), a fim de localizar os enunciados que fazem parte da produção do conhecimento escolar, pedagógico e gerencial referidos ao modelo institucional enfocado.

O segundo percurso metodológico a fim de compreender os modos de dominação foi analisar sociologicamente as relações sociais praticadas pelos agentes escolares, orientadas pelas tecnologias de gestão educacional (princípios, conceitos e ferramentas). Utilizamos o método bourdieusiano, cuja abordagem é, primeiramente, praxiológica. Isso significa que a investigação parte da lógica da práxis, articulando uma noção de prática reflexiva da realidade a uma crítica teórica sobre a ação social. Em segundo lugar, a perspectiva é sistêmica, reconhecendo que os agentes sociais estão inseridos em um sistema complexo que integra e interage com as variadas dimensões da vida. Por fim, o método é intrinsecamente relacional, pressupondo que as ações dos agentes nunca são desconexas de outras instâncias (formativas, sociais, históricas), o que implica que a compreensão de um fato social deve, necessariamente, apreendê-lo em sua historicidade coletiva, e não como um evento isolado. (Bourdieu, 1989; 1996; Setton, 2010; Cavalcante, 2017). Juntamente a isso, utilizamos uma metodologia qualitativa na modalidade de entrevista face a face de amostragem não probabilística intencional e observações direta em algumas unidades do IEMA, com o objetivo de dialogar com gestores, professores, funcionários para entender as lógicas presentes nesse novo modelo educacional no estado do Maranhão, mediadas por visitas e observação direta em algumas unidades selecionadas do IEMA.

Para a realização da proposta de uma análise sociológica das Tecnologias de Gestão Educacional utilizamos de entrevistas face a face¹⁵ conforme Barbot (2015) e Bourdieu (2014) e observações direta¹⁶ de acordo com Chauvin e Jounin (2015) que consideramos como parte integrante do trabalho de pesquisa. Seu relato permite descrever e analisar como foi coletado e coligido o material desta dissertação.

A obtenção de dados e informações para esta investigação, visando à construção e discussão alinhada aos conceitos teóricos, fundamentou-se na realização de entrevistas e observações diretas. Estes métodos foram empregados de forma análoga ao trabalho de análise documental de fontes primárias e secundárias, este último focado no processo de implementação e institucionalização do modelo Escola da Escolha no Maranhão, com ênfase no modelo de gestão.

Contudo, as entrevistas formais não representaram o único canal de interlocução que forneceu elementos para reflexão e análise. Conversas informais, bate-papos, a leitura de notícias e reportagens, interações iniciadas pelo pesquisador ou simplesmente por ele observadas, constituíram gêneros de interlocução igualmente valiosos para a coleta de dados e informações sobre o modelo institucional implementado nas escolas maranhenses. Tais interações permitiram a apreensão das relações sociais, atos e práticas pertinentes à racionalidade neoliberal no campo educacional. De fato, é somente em *locus* onde se efetiva uma governamentalidade e uma dominação simbólica de uma racionalidade específica que se pode acessar a particularidade das relações sociais que configuram um campo em um dado momento¹⁷ (Bourdieu, 2023a).

Como forma de recurso metodológico empreendemos nesta pesquisa uma classificação da inauguração das Unidades do IEMA em termos de ciclo. O primeiro ciclo corresponde às unidades inauguradas de 2016-2018. O segundo ciclo são as unidades apresentadas no primeiro PDI do IEMA de 2019-2022. E o terceiro ciclo no PDI de 2023-2027.

¹⁵ As entrevistas como método de pesquisa são orientadas largamente por Barbot (2015) e Bourdieu (2014) ao propor a construção de uma postura de pesquisador nas entrevistas face a face, tornando explícitas as considerações teóricas que sustentam essa postura e de explorar suas consequências práticas.

¹⁶ Para Chauvin e Jounin (2015) a observação direta é um “método” de pesquisa propício à perda de tempo e de sentido. Mas consideram um método essencial que dá acesso ao que se esconde, a fim de retrair o encadeamento das ações e das interações, ou ainda para apreender o que não se diz, ou ‘o que é percebido sem ser dito’” (Chauvin; Jounin, 2015, p. 126).

¹⁷ A importância da análise sociológica da TGE com o estudo institucional do IEMA com a pesquisa de campo é apoiada no que diz Bourdieu: “parece-me impossível, cientificamente insuportável, estudar um discurso independentemente das instituições dentro das quais ele é produzido” (Bourdieu, 2023, p. 122-123).

A escolha das unidades escolares em que seriam realizadas as entrevistas e observações partiram dos critérios aventados na construção do objeto de pesquisa. Selecionamos tantas escolas construídas para a implementação do modelo IEMA/Escola da Escolha que já estavam no nível de Sustentabilidade, quanto unidades revitalizadas, ou seja, escolas com estruturas predial já construídas e que só passaram pelo processo de institucionalização do modelo Escola da Escolha, e que estão no nível de Sobrevivência, ou seja, escola com menos de 1 ano de implementação do modelo¹⁸. A escolha das unidades partira da percepção de que escolas em diferentes níveis e estruturas físicas poderiam contribuir para uma melhor compreensão das percepções dos agentes e dos processos de governo e dominação.

Para tanto, o pesquisador precisou imergir nesses espaços para ter acesso à especificidade das relações sociais, atos e práticas concernentes às formas de governo e aos instrumentos de dominação contemporâneos à estruturação da racionalidade neoliberal nesses ambientes. Isso implicou direcionar-se às escolas, participar de reuniões e estar presente nos locais de interação entre os agentes que compõem a estrutura da instituição. Essa imersão permitiu observar, por exemplo, como as relações de proximidade ou a posição social do pesquisador podem facilitar o acesso aos espaços investigados, ou como a implementação do modelo Escola da Escolha em unidades revitalizadas pode gerar receio e insegurança entre os agentes já ali estabelecidos.

As entrevistas face a face, conduzidas com roteiros semiestruturados previamente formulados e apresentados aos entrevistados, foram realizadas com gestores e professores do IEMA cujas práticas educacionais se conectam diretamente às Tecnologias de Gestão Educacional. O foco recaiu sobre os agentes pedagogicamente orientados pelo modelo Escola da Escolha, ao mesmo tempo em que são geridos por um modelo de gestão embasados em tecnologias específicas que direcionam suas ações na escola. O foco das entrevistas foi compreender inicialmente os processos de socialização vividos pelos agentes e de sociabilidade estruturados pelas TGEs.

É importante ressaltar que as entrevistas formais com roteiro semiestruturado não foram o único gênero de interlocução a fornecer dados e informações para análise. Além da

¹⁸ Os níveis de resultados fazem partes dos conceitos da TGE em que há distintos níveis do ciclo de vida da escola quando iniciamos a implantação da Escola da Escolha: 1. Sobrevivência 2. Crescimento 3. Sustentabilidade Cada um desses níveis é suporte para o seguinte. Não são estáticos, eles se sobrepõem e se interligam. Como exemplo, uma nova escola de Ensino Médio que adere ao Modelo da Escola da Escolha: Em condições ideais, serão necessários aproximadamente três anos para que esta escola navegue pelos dois primeiros níveis (Sobrevivência e Crescimento) e então se estabeleça no nível da Sustentabilidade. “A escola é sustentável porque retribui, sob a forma de resultados, àquele que a mantém por meio de recursos advindos dos tributos”. (Cadernos Formativos do ICE- Modelo de Gestão. 2016, p. 19).

participação em reuniões e conversas, por vezes casuais – já que alguns informantes não foram contatados previamente com o intuito específico de realizar entrevistas –, algumas dessas interações, inicialmente voltadas para agendamentos ou obtenção de informações sobre os agentes sociais da pesquisa, revelaram-se fontes ricas de informação ao precisarem como se estruturam determinadas relações sociais no ambiente escolar. Entrevistas de caráter aberto, ou seja, sem a utilização de questionário e sem agendamento prévio, foram também realizadas com alguns secretários e instrutores de pátio¹⁹.

A descrição do universo da pesquisa, construída a partir da realização de entrevistas e observação direta, permite entrever a interação dos agentes sociais vinculados ao modelo de escola pedagogicamente e gerencialmente orientado por um viés neoliberal. Esses agentes incluíram gestores, professores, coordenadores, secretários, instrutores de pátio e porteiros, focados em quatro unidades plenas do IEMA.

Ao tomar o trabalho de observação direta realizado nas unidades plenas do IEMA como objeto de reflexão e análise crítica, o objetivo fundamental foi duplo: por um lado, não apenas apresentar os dados obtidos nas entrevistas e conversas, mas também explicitar como se deu o processo de sua obtenção, evidenciando as relações sociais dos entrevistados com a estruturação das práticas conduzidas pelas Tecnologias de Gestão Educacional. Por outro lado, buscou-se apreender como determinadas práticas escolares, formuladas pelo modelo Escola da Escolha, se manifestam concretamente. Percepções, discursos, representações e disposições dos agentes também puderam ser apreciadas a partir do empreendimento dessas observações.

Trabalho de campo e entrevistas: codificações e descrições dos dados

O trabalho empírico realizado dialoga com a reflexão sobre o neoliberalismo através da observação direta e a percepção dos agentes sociais do IEMA, configurando uma “sociologia política da percepção” (Bourdieu, 2023, p. 43)²⁰. A investigação empírica ocorreu em quatro unidades plenas do IEMA, situadas em diferentes cidades do Maranhão (interior e capital São

¹⁹ A identificação, instrutor de pátio, faz parte da nova linguagem do modelo institucional do IEMA que nesse processo de “humanização da educação” renomeia identificações antigas como é o caso da nomeação de porteiro. Ou seja, agentes que trabalham nas funções de monitoramento dos alunos fora das salas de aulas e nas saídas dos alunos além dos portões da escola.

²⁰ De acordo com Bourdieu, o sociólogo necessita reintroduzir o ponto de vista nas análises sociológicas. Pois para ele “o agente social é produtor de um ponto de vista, quer dizer, ele está situado, está num *situs* e a estrutura está de alguma forma presente em suas representações e suas práticas através da própria posição que ele ocupa” (Bourdieu, 2023a, p. 36).

Luís), selecionadas por critérios relevantes para a compreensão do objeto e dos objetivos da pesquisa²¹.

Por questões éticas negociadas com os agentes e conforme o termo de livre consentimento, optou-se por não identificar nominalmente as unidades nem os interlocutores, visando maior credibilidade, evitando interpretações críticas das percepções e interferências na construção do objeto. As unidades foram denominadas Unidade Plena A, B, C e D, sendo A e B unidades construídas e C e D unidades revitalizadas, conforme caracterização e critérios detalhados no quadro (3)²².

Quadro 3- Caracterização e distribuição das unidades do IEMA observadas nesta pesquisa

Tipo de unidade educativas	Unidade	Região: mesorregião e microrregião	Ano	Cursos	Níveis de Resultado
UNIDADES CONSTRUÍDAS	A	Leste maranhense	2020/2021	Marketing Agropecuária Serviços públicos Manutenção e suporte em informática	Sustentabilidade
	B	Centro maranhense	2018/2019	Informática Administração Farmácia Segurança do trabalho	Sustentabilidade
UNIDADES REVITALIZA DAS	C	Leste maranhense	2024/2025	Tec. Em informática Tec. Em desenvolvimento de sistemas Finanças Agronegócio	Sobrevivência

²¹ Atualmente no Maranhão, existem 55 unidades plenas do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (IEMA) que oferecem ensino médio técnico em tempo integral, além de 2 IEMA Bilíngues (uma em São Luís e outra em Santa Inês) e 27 IEMA Vocacionais que oferecem cursos profissionalizantes. Em resumo, há um total de 84 unidades em funcionamento, entre plenas, bilíngues e vocacionais. IEMA Plenos: 55 unidades, focadas no ensino médio técnico em tempo integral. IEMA Bilíngues: 2 unidades, uma em São Luís e outra em Santa Inês, voltadas para o ensino fundamental. IEMA Vocacionais: 27 unidades que oferecem cursos profissionalizantes de curta duração (FIC). Acesso em 22 de novembro de 2025: <https://iema.ma.gov.br/?p=602#:~:text=S%C3%A3o%2055%20IEMAS%20Plenos%20que,oferta%20de%20cursos%20FIC%2C%20profissionalizantes>.

²² As características de seus IEMAs Plenos são dois modelos de estrutura, que atendem ao programa de necessidades para pleno funcionamento em tempo integral e profissionalizante: um proveniente de intervenções, reformas e ampliações de unidades diversas, já de propriedade do Estado, e outro novo, construído do zero, segundo projeto arquitetônico padrão.

	D	Norte Maranhense/ aglomeração urbana de São Luís	2025	Administração Informática Farmácia Informática para a internet	Sobrevivência
--	---	--	------	--	---------------

Fonte: Autor (2025).

A unidade A faz parte do segundo ciclo de ampliação da rede IEMA, criado em 2020, mas com atividades iniciadas em 2021, é uma das unidades que faz parte da microrregião leste do Maranhão, construída integralmente para a implementação do modelo institucional do IEMA como EMIEP, uma unidade de grande porte que funciona a oferta de Ensino Médio e Profissionalizante de 1ª a 3ª série em regime integral, perfazendo uma rotina de 40 horas semanais cumpridas de forma integral no espaço escolar. Assim, como as demais unidades em funcionamento e seguindo o modelo institucional proposto, a unidade A tem a equipe gestora selecionada, formada por três profissionais que se distribuem entre as funções administrativas, pedagógicas e financeiras, organização proposta pelo modelo de gestão TGE²³. Além da equipe gestora, conta com outros profissionais como os professores divididos entre professores da base comum e professores da base técnica, que também podem ocupar cargos de coordenação e orientação, tutoria; além de outros profissionais terceirizados responsáveis pelas atividades de alimentação, limpeza e segurança da Unidade. A unidade conta com 391 alunos matriculados e 29 professores.

A unidade A contrasta com as escolas públicas da cidade tanto por porte, quanto pelo modelo de educação integral com os cursos técnicos. O que nos levou a perceber que a unidade conquistou certo prestígio em relação às demais escolas da cidade. A unidade A como definida pelo modelo de gestão do ICE, já se encontra no nível de sustentabilidade²⁴ tornando-a referência entre as escolas em tempo integral ao adotar o modelo da Escola da Escolha, consisti em um espaço de socialização de práticas e a reprodução do modelo para unidades mais novas.

A unidade B, faz parte do segundo ciclo de expansão do IEMA, construído para o modelo da Escola da Escolha em 2018, com atividades iniciadas em 2019, faz parte da região central do Estado, e conta com uma equipe gestora selecionada via seleção pública. A unidade conta com uma grande infraestrutura, que a coloca em posição de destaque na cidade. A unidade

²³ Percebemos que existe uma diferença entre as equipes gestoras das unidades construídas e unidades revitalizadas: Nas primeiras percebemos a modalidade de seleção pública para os cargos de gestão. Nas unidades revitalizadas percebemos a modalidade de indicação para os mesmos cargos.

²⁴ Segundo o modelo Escola da Escolha a expectativa é que a escola se estabeleça como centro difusor de boas práticas como reflexo dos resultados alcançados e tenha condições de se tornar uma Escola Tutora. A escola é sustentável porque retribui sob a forma de resultados àquele que a mantém por meio de recursos advindos dos tributos.

foi construída afastada do centro da cidade. Nas observações iniciais percebeu-se uma certa preocupação dos agentes em atrair os alunos para a escola apesar da distância. Diferente da unidade A, que pela falta de concorrência ganhou prestígio quase que automático, a unidade B sofre com a concorrência de outras escolas, tanto particulares, quanto a presença do Instituto Federal, e outras escolas estaduais. Observamos um processo de marketing e divulgação muito acentuados da escola, o que enfatizou o campo de disputa. A escola faz parte do nível de Sustentabilidade e conta com mais de 400 matrículas e 33 professores.

A Unidade C segue a mesma infraestrutura descrita acima, em razão do padrão de organização estabelecido pela Escola da Escola, o qual deve ser seguido por todas as unidades. Ao contrário da Unidade A e B descrita anteriormente, a unidade plena C faz parte do terceiro ciclo de ampliação da rede IEMA, localizada na microrregião Leste, e ainda está na primeira fase de implantação do modelo, a chamada fase de sobrevivência do modelo de gestão, indicado por unidades no 1º ano de adesão ao modelo e conta com uma gestão “indicada”. Na cidade o modelo IEMA funcionava como unidade vocacional²⁵, e na implementação do modelo pleno a antiga escola passou por um processo de revitalização. Compreendemos que a demora para a chegada do modelo pleno de IEMA, se fez por conta de a cidade ser uma das maiores do Maranhão e contar com um sistema escolar muito forte, assim como o caso da unidade B. A cidade conta com muitas escolas particulares, a presença do Instituto Federal, escolas estaduais e universidades. Os agentes afirmaram que o projeto do IEMA na cidade não seria muito bem executado pela forte concorrência, mas que o Estado precisaria fazer presença na cidade, por questões ditas “políticas” e a unidade seria apenas revitalizada, não contaria com uma infraestrutura nova. Não houve uma clareza do número de alunos por contar com matrículas antigas e com as novas em regime integral, o caso do número de professores também não foi indicado.

A unidade D, também de caráter revitalizado, faz parte das unidades mais novas implementadas na capital ludovicense. A escola revitalizada fazia parte das escolas estaduais mais conhecidas do Estado. A escola foi revitalizada e ganhou o modelo Escola da Escolha recentemente e está no nível de Sobrevivência e conta com uma gestão indicada. A unidade se encontra no processo de finalização das turmas da antiga escola e chegada das novas turmas, assim também para a equipe docente. Não houve muitas informações sobre o porquê da escola estaria recebendo o modelo IEMA; o que alguns entrevistados falaram é que houve estudos

²⁵ O Modelo Vocacional do IEMA refere-se a oferta de cursos profissionalizantes em diversas áreas. São cursos rápidos e em datas e horários específicos visando preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho. O Modelo Pleno é diferente, pois refere-se ao ensino médio integrado à educação técnica.

técnicos e avaliações da escola para a implementação do novo modelo o que não foi bem visto pelos servidores já alocados na instituição. A antiga gestão foi dissolvida e a nova gestão foi indicada para a unidade. As observações diretas na unidade se mostram muito limitadas, e também “mal recebidas”, sendo indicado que a escola estava em momento de implementação e não constituía um *locus* preciso para a pesquisa, como também a indicação que alguns materiais seriam internos à escola e não poderiam ser socializados.

Na tabela 1 destacamos a distribuição dos agentes entrevistados no trabalho de campo da pesquisa, indicando uma maior presença de interlocutores nas unidades construída e em níveis de Sustentabilidade, o que nos indicou um ambiente mais estável tanto pela gestão quanto pelos docentes e uma menor adesão nas unidades revitalizadas em nível de Sobrevivência, o que nos indicou certa reserva das equipes gestoras, principalmente nos assuntos concernentes a sociabilidade da gestão ao modelo IEMA e a possíveis contato com os docentes das unidades.

Tabela 1- Distribuição e codificação dos entrevistados.

UNIDADE CONSTRUÍDA A	Entrevistado	Tempo de trabalho (anos)	Atividade: Gestão/professor/funcionário
	G1	5	Gestor geral
	G2	5	Gestor pedagógico
	G3	5	Gestor financeiro
	P1	2	Administração/BT
	P2	1,5	Administração /BT
	P3	5	Informática/BT
	P4	4	História/BNCC
	P5	3	Sociologia/BNCC

UNIDADE CONSTRUÍDA B	Entrevistado	Tempo de trabalho (anos)	Atividade: Gestão/professor/funcionário
	G4	7	Gestor geral
	G5	7	Gestor pedagógico
	P6	3	Administração/BT
	P7	05 meses	Informática
	P8	2	Filosofia/BNCC
	P9	4	Geografia/BNCC

UNIDADE REVITALIZADA C	Entrevistado	Tempo de trabalho (anos)	Atividade: Gestão/professor/funcionário
	G6	1	Gestor geral
	P10	1	Agronegócio/BT
	P11	03 meses	Química/BNCC
	S1	1	Secretária
	I1	05 meses	Instrutor de pátio

UNIDADE REVITALIZADA D	Entrevistado	Tempo de trabalho	Atividade: Gestão/professor/funcionário
	G7	07 meses	Gestor geral
	S2	07 meses	Secretário
	I2	07 meses	Instrutor de pátio

Fonte: Autor com base no trabalho de campo (2025).

Damos destaque às percepções dos agentes escolares. Analisar o modelo de gestão como operador e instrumento de dominação significa apreender o ponto de vista daqueles que integram o campo em que esses instrumentos são vivenciados e inculcados.

As entrevistas face a face com roteiro semiestruturado, e as conversações foram orientadas pelos apontamentos de Janine Barbot (2015) e Pierre Bourdieu (2014a) para obtenção de dados e informações relacionados aos processos de sociabilidade e socialização do modelo institucional implementado no IEMA dando destaque às percepções dos agentes em relação aos princípios, conceitos e ferramentas designados pelo modelo de gestão TGE (Cf. ANEXO 2). Assim compreendemos como os agentes percebem o modelo implantado no Maranhão, seu interesse em trabalhar numa escola sob esse modelo, suas escolhas profissionais e pedagógicas, e sua integração com modelo Escola da Escolha. Por outro lado, buscamos também compreender a partir das entrevistas, conversas, os processos de integração e regulação do modelo de gestão no cotidiano profissional dos agentes, com foco em compreender como as tecnologias de gestão são socializadas, apreendidas, estruturadas, como elas perpassam as práticas e ações dentro espaço escolar e como se tornam pontos de vista sobre a função da escola.

O empreendimento das entrevistas foi iniciado em março de 2024, com alguns professores que faziam parte da unidade A e aos quais o pesquisador já tinha um contato prévio. Mas somente em novembro de 2024 começamos o contato com a unidade para as observações diretas e entrevistas na unidade. Ao todo conseguimos realizar 8 (oito) entrevistas com gestores

e professores. Na unidade B, a intermediação foi feita por P7 que acabava de entrar na unidade, e já tínhamos contato. Na unidade conseguimos a interlocução de 6 (seis) agentes.

Nas unidades C e D o contato foi dificultoso. Na unidade C o contato foi feito por terceiros, pois a escola estava passando por processos de reformas e as aulas estavam ocorrendo na modalidade híbrida no contraturno, então algumas entrevistas foram mediadas por aplicativos. Assim tivemos contato com a gestão e o contato com alguns professores. Na visita à escola conseguimos conversar com I1 e S1. Na unidade D estamos em via de contato. O contato foi mediado por um professor da unidade, e tivemos alguns encontros com a gestão (G7), porém não tivemos retornos na maioria das vezes, o que acabou diminuindo o número de interlocutores. Nesses momentos conversas foram estabelecidas com funcionários da unidade I2 e S2.

Investigamos as relações de poder e dominação conforme a orientação de Foucault e Bourdieu para aprendermos a lógica da corresponsabilidade do ICE enquanto um dispositivo e suas disposições, levando em conta as práticas propostas pelo modelo de gestão do IEMA (Plano de Ação, Ciclo de Melhoria Contínua, Programa de Ação, Agenda, Parcerias, Ciclo Virtuoso, Delegação Planejada etc.) na construção do dispositivo de corresponsabilidade e de disposições, que une os agentes sociais em um campo de governança pautado em uma lógica econômica e empresarial.

Plano de Redação

O primeiro capítulo estabeleceu o arcabouço teórico-crítico que fundamentou a análise, dialogando com as diversas leituras sobre o neoliberalismo. Demonstramos que, para além de uma simples política econômica, o neoliberalismo deve ser interpretado como uma racionalidade global, uma “nova razão do mundo” (Dardot e Laval, 2016) que estende a lógica da concorrência e o modelo da empresa a todas as esferas da vida. A partir de Foucault, exploramos o neoliberalismo como uma governamentalidade que visa conduzir condutas através da produção de sujeitos autorregulados e “empresários de si”. Com Bourdieu, analisamos a dimensão da dominação, compreendendo o neoliberalismo como um projeto político que impõe a hegemonia do campo econômico, exercendo uma violência simbólica que naturaliza suas premissas. Autores como Wendy Brown, Stephen Ball, Luiz Carlos de Freitas e Aparecida dos Santos enriqueceram essa análise, contextualizando o desmantelamento da democracia, o papel das redes transnacionais e a emergência de uma “pedagogia do mercado” no Brasil. Este capítulo fundamenta, assim, a dupla abordagem metodológica da pesquisa:

analisar simultaneamente as estratégias de governo (governamentalidade) e as estruturas de poder (dominação).

O segundo capítulo mergulhou no processo de institucionalização do IEMA, traçando a genealogia do modelo Escola da Escolha, desde sua origem na parceria entre o poder público e ICE em Pernambuco até sua implementação no Maranhão. A análise documental (leis, decretos, acordos de cooperação) revelou como a "ética da corresponsabilidade" foi juridicamente construída para legitimar a participação de entes privados na gestão da educação pública. Demonstramos a proeminência do Modelo de Gestão (TGE) sobre o Modelo Pedagógico, argumentando que essa hierarquia reflete a própria dominação do campo econômico-gerencial sobre o campo pedagógico, conforme a teoria dos campos de Bourdieu. A análise das referências dos Cadernos Formativos do ICE expôs como a TGE se ancora em saberes da administração e economia, enquanto o modelo pedagógico recorre a um leque disperso de saberes, evidenciando a força simbólica do campo econômico. Analisamos, por fim, como os princípios, conceitos e ferramentas da TGE e do modelo pedagógico convergem para um mesmo fim: a formação do jovem protagonista, centrado em seu "Projeto de Vida", figura central dessa nova racionalidade.

O terceiro capítulo aprofundou a análise do dispositivo de corresponsabilidade, examinando seus componentes heterogêneos. Mostramos como ele se materializa não apenas no discurso, mas em elementos concretos: um regime jurídico que legaliza parcerias público-privadas, transformando a relação entre Estado e sociedade; um regime de trabalho docente flexível e precário, baseado na "Bolsa-Formação", que, ao retirar direitos e segurança, produz uma mão de obra dócil e alinhada às exigências de performance; uma organização do tempo escolar que disciplinariza corpos e mentes, submetendo alunos e professores a uma rotina intensa de trabalho e avaliação contínua; e um projeto arquitetônico específico, os "espaços educativos", cuja ênfase na flexibilidade e na reconfiguração de espaços tradicionais (como a retirada da "mesa do professor") atua como uma pedagogia silenciosa, inculcando disposições para a adaptabilidade e deslocando simbolicamente a autoridade docente. O capítulo concluiu que esses elementos, articulados sob a "ética da corresponsabilidade", não são meras inovações, mas tecnologias de poder que estruturam a governamentalidade neoliberal e produzem as disposições necessárias à sua reprodução.

No quarto capítulo, a análise se voltou para as percepções e práticas dos agentes escolares, com base nas entrevistas e observações de campo, configurando uma "sociologia política da percepção" (Bourdieu, 2023). Os dados empíricos confirmaram e complexificaram a análise teórica. A socialização dos agentes com a TGE revelou uma tensão fundamental: por

um lado, a sedução pela “inovação”, por melhores condições materiais e por um modelo percebido como mais "organizado"; por outro, a percepção de uma implementação verticalizada ("de cima para baixo"), de uma burocracia excessiva e de uma autonomia regulada. A análise dos princípios da TGE em ação demonstrou como eles moldam o ambiente institucional. O "Ciclo Virtuoso" (PDCA) instaura um regime de monitoramento e avaliação permanentes, subjetivando todos ao rendimento. A “Educação pelo Trabalho” e o "Protagonismo" atuam para produzir um "gosto" pela gestão e pela autoresponsabilização. A "Comunicação" funciona como um sistema de fluxos e registros que, ao mesmo tempo que informa, controla. E a "Relevância Social", ao focar nos problemas individuais dos alunos, opera como uma biopolítica, gerenciando as populações para garantir a funcionalidade do sistema.

A análise dos conceitos e ferramentas da TGE, no mesmo capítulo, evidenciou a ambivalência dos agentes. Se por um lado reconhecem os ganhos em organização e direcionamento, por outro, sentem o peso da burocracia, do controle e da linguagem empresarial que transforma a "escola em empresa". As ferramentas (Planos de Ação, Programas de Ação, Guias) foram reveladas como instrumentos de dominação simbólica, que não apenas planejam a ação, mas a normalizam, exercendo uma vigilância documental que condiciona a avaliação da prática pedagógica ao cumprimento de exigências burocráticas. A pesquisa de campo permitiu, portanto, ver o dispositivo não apenas em sua estrutura formal, mas em sua operação viva, marcada por adesões, adaptações e resistências.

CAPÍTULO I

APORTES TEÓRICOS NA ANÁLISE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Esta pesquisa se desenvolveu sob uma agenda teórica e crítica que direciona profundas reflexões sobre as formas de governo e modos de dominação da racionalidade neoliberal (Foucault, 2010a, 2010b; 2023; Bourdieu, 1998, 2001a, 2001b, 2014a; Dardot e Laval, 2016; Laval, 2004; Brown, 2019) e na educação (Ball, 2010; Freitas, 2018; Santos, 2012; Gadelha, Resende, 2018). Essa racionalidade, de caráter econômico, competitivo e flexível, busca incessantemente o sucesso e a satisfação, administrando gastos e recursos e concebendo os agentes enquanto capital humano²⁶, cujas ações devem ser racionalizadas em busca de eficiência e eficácia. Nessa condição, os agentes constroem sua identidade, realidade e laços sociais, caracterizando-se por uma profunda crença na competitividade (Foucault, 2010; Dardot e Laval, 2016). Condutas, valores, práticas são percebidos em termos de um espaço competitivo que lhes dá forma e dentro do qual os agentes sociais são pensados. Essa racionalidade neoliberal reside no núcleo das formas de conduzir e dominar os agentes que hoje se consagram como legítimas e normais para pensar e agir na sociedade contemporânea.

1.1 Gênese e características do neoliberalismo

A historicidade do neoliberalismo corresponde ao período entre 1880 e 1930 que marca a crise do liberalismo clássico (Foucault, 2010; Dardot, Laval, 2016). Contrariando a crença comum que apontava a Sociedade Mont-Pèlerin (1947) como marco inicial, o neoliberalismo teve seu momento fundador no Colóquio Walter Lippmann (Paris, 1938), reunindo pensadores como Hayek, Aron e Von Röpke na primeira tentativa de criar um pensamento internacional neoliberal (Dardot e Laval, 2016).

²⁶ O conceito de capital humano é um elemento central na articulação entre a racionalidade neoliberal e o campo educacional. Definido por Becker (1993) como o conjunto de capacidades produtivas que um indivíduo adquire pela acumulação de conhecimentos gerais ou específicos, o capital humano pode ser mobilizado para a produção de riqueza. A premissa central dessa teoria é que as decisões individuais sobre investir em educação são tomadas a partir de uma análise de custos e benefícios, esperando-se retornos como melhores rendimentos, um nível cultural mais elevado e outras vantagens não monetárias. Foucault, por sua vez, ressalta a importância desse conceito no desenvolvimento do neoliberalismo norte-americano, e é em contraposição a essa visão economicista que Bourdieu elabora suas noções de capital cultural e capital social. Na perspectiva do capital humano, o nível de qualificação de uma população é visto como um fator que influencia diretamente o sistema econômico, seja pelo aumento da produtividade e dos lucros, pelo aprimoramento de conhecimentos e habilidades, ou pela capacidade de resolver problemas e superar desafios regionais, resultando em contribuições individuais e coletivas para a sociedade

Um legado central do colóquio foi a proposta de “reinventar o liberalismo”, visando a criação consciente de uma ordem legal onde a iniciativa privada, submetida à concorrência, pudesse se desenvolver livremente. Uma ruptura chave com o liberalismo “antigo” reside na concepção da vida econômica e social, promovendo regras universais e resistindo a intervenções que distorçam a concorrência (Dardot e Laval, 2016, p. 60). Herbert Spencer, embora influenciado pelo positivismo, criticou a “naturalidade” liberal, vendo na concorrência a base para uma nova sociedade e defendendo o livre mercado contra reformas sociais. Karl Polanyi, por sua vez, argumentou que o *laissez-faire* não era natural, pois os mercados livres necessitam de intervenção estatal para existirem, diferenciando o liberalismo econômico do *laissez-faire* e do anti-intervencionismo (Dardot e Laval, 2016).

Com Hayek e Mises, o neoliberalismo adquire uma forma mais subjetiva e antropológica, centrada na ideia do “homem empreendedor” (*homo oeconomicus*). O empreendedorismo expande-se da economia para a conduta de vida, com a competição como motor principal e o Estado garantindo as condições para essa livre competição (Foucault, 2010).

O pensamento neoliberal influenciou não apenas os modos de governar, mas o próprio capitalismo e a esfera social. Consensualmente, os neoliberais defendem que a intervenção estatal se dirija a áreas como a educação e a formação profissional, vistas como meios de proteção social que aumentam a empregabilidade e geram concorrência. Busca-se generalizar a análise de custos e benefícios a todas as esferas, criando situações de mercado e incentivando a escolha individual por meio de estímulos, controles e recompensas (Dardot e Laval, 2016).

Pierre Dardot e Christian Laval, seguindo os escritos de Michel Foucault, tem afirmado que “ainda não terminamos com o neoliberalismo”, essa frase está presente na introdução para a edição inglesa do livro *A Nova Razão do Mundo* (2014), e a crise financeira de 2008 na Europa e nos Estados Unidos ecoaram as “badaladas” finais do neoliberalismo, e o retorno do Estado e da regulamentação dos mercados (Dardot; Laval, 2016). Dardot e Laval indagam essas afirmações como “perigosas” e poderia suscitar uma desmobilização política, essas ilusões em relação a crise do capitalismo, para os autores correspondiam ao um “erro de diagnóstico” e da qual o seu trabalho tinha o objetivo de combater, pois longe de enfraquecer as políticas neoliberais, a crise conduziu a seu “brutal fortalecimento”, “na forma de planos de rigidez seguidos por estados cada vez mais ativos, na ascensão da lógica da concorrência dos mercados financeiros” (Dardot; Laval, 2016, p. 13).

Um “erro de diagnóstico” é como Dardot e Laval chamam nossa atenção nas formas de interpretação do neoliberalismo, que no geral foi compreendido como uma ideologia e uma política econômica decorrente dessa ideologia (Dardot; Laval, 2016, p. 14). O núcleo dessa

ideologia é constituído por uma assimilação do mercado como um fato natural. A partir dessa ideologia é somente deixar a realidade por sua própria conta para ela alcançar equilíbrio, constância e desenvolvimento (Dardot; Laval, 2016). Assim, qualquer intervenção do governo pode perturbar e desregular esse curso da realidade espontânea, ao que deveria estimular uma atitude abstencionista. Assim, para Dardot e Laval o neoliberalismo estava sendo entendido apenas como uma reabilitação pura e simples do *laissez-faire*. Os autores nos pedem atenção nessa forma de pensar, pois se admitirmos que sempre há “intervenções”, essas intervenções devem ser entendidas no sentido de uma ação pela qual o Estado mina os alicerces de sua própria existência, enfraquecendo a missão do serviço público previamente confiada a ele (Dardot; Laval, 2016 p, 15). Os autores vão caracterizar como “intervencionismo negativo” “intervencionismo exclusivamente negativo, poderíamos dizer, que nada mais é que a face política ativa da preparação da retirada do Estado por ele próprio, portanto, de um anti-intervencionismo como princípio”. (Dardot; Laval, 2016, p. 15). Assim o grande erro anunciado por Dardot e Laval com a ideia de “morte do neoliberalismo” é a de confundir a representação ideológica que acompanha as políticas de implantação neoliberais com a normatividade prática que caracteriza propriamente o neoliberalismo. Os autores orientam que o relativo descrédito que atinge hoje a ideologia do *laissez-faire* não impede de forma alguma que o neoliberalismo predomine como um sistema normativo, um sistema normativo que se caracteriza como: “sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso” (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

As orientações metodológicas propostas nesse trabalho de Dardot e Laval (2016), são fomentadas para esta pesquisa no que diz respeito a balizar os “erros” de interpretação em relação ao caráter político do neoliberalismo. Primeiramente, evitar responder sobre o que são as políticas neoliberais limitadas a aspectos “negativos”, ou seja, o desmoronamento programado das regulamentações e das instituições. Como os autores orientam que o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos, o neoliberalismo produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, os autores nos chamam a entender com o neoliberalismo, o que está em jogo é uma forma de nossa existência, ou seja, a forma que somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. Interpretar o neoliberalismo como uma “certa norma de vida nas sociedades ocidentais e em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Essa norma impõe a cada um de nós que convivemos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, coordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, coage a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a “conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Neste sentido, Dardot e Laval vem a afirmar que há quase um terço de século, é essa norma de vida que rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. E as circunstâncias desse sucesso normativo são apresentadas em múltiplos aspectos (dimensões): político (com a conquista do poder pelas forças neoliberais; econômico (crescimento do capitalismo financeiro globalizado); social (o processo de individualização das relações sociais e das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres; subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, e o desenvolvimento de novas patologias). A essa multiplicidade de aspectos os autores definiram o neoliberalismo como a nova razão do mundo. O entendimento proposto é que essa razão é global nos dois sentidos do termo: “mundial”, e “fazer o mundo”, valer para todo o mundo e integrar todas as dimensões da existência humana (Dardot; Laval, 2016, p. 16)

Para os autores devemos entender, por isso, que essa razão é global, nos dois sentidos que pode ter o termo:

são “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma “razão-mundo” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Desfeito os esquemas explicativos de interpretação, que conduzem a “erros de diagnóstico” do neoliberalismo ou como ideologia, ou somente como política econômica, Dardot e Laval analisam o neoliberalismo como racionalidade. Para Dardot e Laval o neoliberalismo é fundamentalmente uma racionalidade, pois “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). O neoliberalismo analisado como racionalidade tem como principal característica a “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Os autores utilizam o termo racionalidade não como um eufemismo para evitar a palavra, por exemplo, capitalismo, é que segundo eles o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo assumido como construção histórica e norma geral de vida, distante das concepções arcaizantes ao qual se analisa o capitalismo. Uma interpretação possível do neoliberalismo é dada pelos autores da seguinte forma: O “neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que

determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Analisar a questão do neoliberalismo por via de uma reflexão política sobre os modos de governar, propõe modificações nas formas de compreensão que se tem sobre ele. Sendo assim, Dardot e Laval que ao colocar o neoliberalismo como racionalidade dos modos de governo dos homens seguimos algumas precauções metodológicas e conceituais nesta pesquisa.

Primeiramente refutar as análises simplistas sobre o neoliberalismo como por exemplo, a retirada do Estado diante do mercado, já que essa oposição mercado/estado aparece de forma cristalizada se constitui como um dos principais obstáculos a caracterização exata do neoliberalismo, pois com essa percepção imediatista ou demasiada simples do neoliberalismo, de que os mercados conquistam a partir de fora os Estados, e daí ditam qual política devem se seguir, deve se analisar a partir dos Estados, principalmente os mais poderosos, que introduzem e universalizam na economia, na sociedade e até neles próprios o modelo de empresa e a lógica da concorrência.

Compreender o neoliberalismo como uma racionalidade, é que a via de reflexão política permite assim segundo Dardot e Laval (2016, p. 19), uma mesma lógica normativa atravessa as relações de poder e os modos de governo em esferas diversas da vida, como a econômica, a política e a social. Os autores contrapõem a análise em termos de governamentalidade a uma visão do mundo social dividida em campos autônomos e microcosmos separados. Para eles, a abordagem da governamentalidade tem a virtude de destacar o caráter transversal dos modos de poder que operam em uma sociedade.

Conforme Harvey (2008) e Piketty (2014), o neoliberalismo instaura um novo modelo de empresa, onde o indivíduo é responsável por seu capital humano. O Estado atua não como regulador, mas como racionalizador das empresas e da administração pública (Seki, 2020; Freitas, 2018; Adorno, 2020; Apple, 2015). O homem neoliberal busca incessantemente a realização pessoal e o sucesso. Novas tecnologias de gestão (motivação, avaliação) visam a identificação entre homem e empresa, respondendo ao que Foucault chamou de “crise do dispositivo de governamentalidade liberal” (Foucault, 2010, p. 100).

Para Michel Foucault as tecnologias de governo desenvolvidas a partir do século XX, decorrentes das “crises de governamentalidade do liberalismo”, demonstram o caráter político dessa racionalidade e de suas fronteiras em relação ao neoliberalismo: concorrência, conduta de sujeitos econômicos e política de moldura (Foucault, 2010a). Para Foucault, a ascensão da racionalidade neoliberal está relacionada à forma de governar o homem num regime liberal,

que não parou de suscitar soluções para essa crise, e a uma resposta ao modelo político-econômico keynesiano (seguridade, protecionismo, planificação e Estado forte).

Foucault (2010a), Dardot e Laval (2016) analisam o neoliberalismo não como um mero retorno ao mercado ou atualização do liberalismo clássico, mas como um fenômeno que produziu efeitos que vão além de um simples retorno à economia clássica. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 188), as políticas neoliberais, sob o pretexto de garantir o bom funcionamento do mercado, fundamentaram-se consistentemente em um conjunto de medidas: a redução de impostos e despesas públicas, a privatização de empresas estatais, a restrição de proteções sociais, a priorização de "soluções individuais" diante dos riscos e a desregulamentação dos mercados, especialmente o de trabalho.

Foucault (2010a) analisou que, se o neoliberalismo reativou ideias e princípios do liberalismo clássico, foi sob um conjunto de acontecimentos muito diferentes dos ocorridos no século XIX. O neoliberalismo tem pretensões além do campo econômico, ao colocar o mercado como “campo de verificação” (Foucault, 2010a, p. 61). Foucault (2010a) demonstra que o projeto neoliberal consistiu em estender a racionalidade, os esquemas analíticos e os critérios de decisão do mercado para todos os domínios da sociedade. Ao transformar o empreendimento liberal em uma norma de conduta, essa lógica foi aplicada a campos não prioritariamente econômicos, como “a família e a taxa de natalidade, por exemplo, ou a política infracional e penal” (Foucault, 2010a, p. 399).

Segundo Foucault (2010a), o neoliberalismo promove uma dispersão das relações ligadas ao campo social com aquelas relacionadas ao campo econômico. Assim, a economia política torna-se a “grade de inteligibilidade” (Foucault, 2010a, p. 307) de assuntos não econômicos como assuntos econômicos como a sociedade, a psicologia, o crime e a educação. A ampliação do domínio econômico sob os demais campos tem como consequência uma reconfiguração da concepção clássica do *homo oeconomicus*. O *homo oeconomicus* do liberalismo clássico visava a maximização do seu interesse por meio do cálculo racional, era o sujeito do *laissez-faire*, estava fora das ações governamentais. Na concepção neoliberal, o *homo oeconomicus* não é um dado natural, mas um sujeito que deve ser ativamente moldado e construído. Ele se torna, assim, o objeto privilegiado da intervenção governamental. A figura do *homo oeconomicus* passa a funcionar como uma espécie de grade de inteligibilidade, constituindo a superfície de contato onde o poder se exerce sobre o indivíduo e, ao mesmo tempo, servindo como o princípio que regula esse mesmo exercício de poder. O “*homo oeconomicus* é a interface do governo e do indivíduo” (Foucault, 2010a, p. 317).

Na perspectiva neoliberal, o mercado deve ser regulado e organizado por meio de uma intervenção governamental, especificamente pelos sistemas jurídicos e instituições políticas, promovendo a livre concorrência e o livre comércio. Na análise foucaultiana, o neoliberalismo é antinatural: a economia, o mercado e a concorrência não são fenômenos naturais, devendo ser regulados e estimulados pelo Estado e pelo governo.

Entretanto, a experiência neoliberal na educação como um certo tipo de empresa-formada por empreendedores, por gestores, jovens autônomos e flexíveis, escolas orientadas por metas e resultados, é o resultado de uma série de tecnologias, tecnologias que toma como objeto de intervenção o próprio fazer pedagógico a partir de técnicas de gestão. O conceito de tecnologia utilizado na pesquisa e na análise sociológica refere-se:

Qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática, governada por uma meta mais ou menos consciente. Tecnologias humanas são agregados híbridos de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamentos, construções e espaços, sustentados por níveis programáticos por certos pressupostos e objetivos concernentes aos seres humanos (Rose, 2011, p. 45)

A noção de tecnologia aqui utilizada também segue as análises de Foucault (2004, 2010a, 2014b, 2023) e os exemplos de tecnologias humanas específicas, podendo considerar a escola, a prisão e o asilo como exemplos de tecnologias humanas. As tecnologias disciplinares, são tecnologias que operam em termos de uma estrutura delineada do espaço, do tempo e das relações entre os sujeitos, através de procedimentos de observação hierárquica e julgamento normalizador, através de tentativas de envolver esses julgamentos em procedimentos e julgamentos que o indivíduo utiliza visando conduzir sua própria conduta (Foucault, 2014a). Outra característica de pensar tecnologias móveis e multivalente é dado por Foucault no desenvolvimento da noção de governamentalidade que são as tecnologias pastorais e as tecnologias de segurança (Foucault, 2023). As tecnologias pastorais é o da relação pastoral, uma relação de orientação espiritual entre a figura de autoridade e cada membro do grupo, que incorpora técnicas como a confissão, a autorrevelação, o discipulado, a exemplaridade, infundidas na pessoa através de uma variedade de esquemas de autoinspeção, autodesconfiança, autorrevelação, autodeciframento, autocultivo. Semelhante às tecnologias disciplinares, essa tecnologia pastoral é capaz de se articular em uma gama de formas diferentes. As tecnologias de segurança foram desenvolvidas na estruturação da razão de estado, com um território e população correlatas, ao qual Foucault irá chamar de biopolítica (Foucault, 2023).

Embora Michel Foucault não tenha formulado um conceito único e fechado de tecnologia, seus textos permitem caracterizá-la como um conjunto de práticas e técnicas deliberadas que moldam a experiência e a conduta humana. Partindo de seu projeto de

investigar as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos desenvolvem conhecimento sobre si mesmos, Foucault analisou as “ciências” humanas (psiquiatria, medicina, etc.) não como conhecimentos neutros, mas como “jogos de verdade” ligados a técnicas específicas que os sujeitos utilizam para se compreenderem (Foucault, 2004).

Nesse contexto, ele propôs a existência de quatro grandes grupos de tecnologias, cada um funcionando como uma matriz da razão prática. As tecnologias de produção permitem manipular o mundo material. As tecnologias dos sistemas de signos permitem o uso da linguagem e dos símbolos. As duas últimas, contudo, foram centrais para sua análise: as tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos para submetê-los a certos fins ou à dominação; e as tecnologias de si, que permitem aos indivíduos realizar operações sobre seus próprios corpos, almas e modo de ser, visando a se transformarem para alcançar um estado de perfeição, felicidade ou sabedoria:

[...] devemos entender que há quatro grupos principais de “tecnologias”, cada um deles uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault, 2004, p. 323)

Foucault (2004) ressalta que esses quatro tipos raramente operam de forma isolada, interagindo constantemente. Cada técnica, seja de produção ou de poder, implica em “certos modos de educação e transformação dos indivíduos”, que visam à aquisição não apenas de “habilidades”, mas também de “certas atitudes”. Para Foucault, a interação entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si – ou seja, como o governo dos outros se articula com a maneira como um indivíduo age sobre si mesmo – constitui o campo da governamentalidade. Assim, em Foucault, a noção de tecnologia não se refere a um objeto, mas a um conjunto de racionalidades práticas – técnicas de poder e técnicas de si – através das quais a conduta humana é governada e os sujeitos são constituídos.

Como indicado por Foucault não devemos entender essas tecnologias- pastorais, disciplinares e tecnologias de segurança como histórica ou eticamente opostas: os regimes postos em práticas, no nosso caso a escola, englobam uma variedade de tecnologias, tendo até essa que se configura como novidade, as tecnologias de gestão. As tecnologias de gestão educacionais governam e dominam os agentes como certos tipos de sujeitos cuja educação é simultaneamente possibilitada e governada por sua organização no interior de um campo educacional.

Apesar de não ter desenvolvido uma análise sistematizada, a compreensão de Pierre Bourdieu sobre o neoliberalismo, conforme contextualizado por Christian Laval (2020), emergiu de sua prática de pesquisa. Bourdieu passou a se interessar pelo tema na segunda metade dos anos 1980, ao observar que as políticas de Estado, como as de auxílio à habitação, estavam deliberadamente construindo mercados ao favorecerem a propriedade individual em detrimento da habitação social, o que resultou no enfraquecimento do estado social. Seu engajamento se tornou uma oposição aberta com a publicação de *A miséria do mundo* (1993), e, especialmente durante as greves de 1995, Bourdieu tornou-se uma figura central ao propor uma aliança entre a sociologia e os movimentos sociais, onde a ciência forneceria análises críticas e ferramentas simbólicas eficientes contra as políticas antipopulares (Bourdieu, 1998, p. 93).

O que alarmava Bourdieu nos anos 1990 era que o neoliberalismo representa uma ameaça direta à “civilização”, trazendo consigo elementos de “regressão e barbárie” (Laval, 2020; Bourdieu, 1998, p. 39). Conforme Laval, essa ameaça se manifestava, na teoria bourdieusiana, através da perda de autonomia dos campos ou seja do campo econômico enquanto campo do poder²⁷. A diferenciação histórica que permitiu a criação de campos relativamente autônomos (como a ciência, a arte e a cultura), com seus próprios critérios e modos de funcionamento independentes da lógica comercial, estava sofrendo uma reversão. O neoliberalismo impunha “a lei econômica em todos os campos, com o apoio ativo do Estado e de agentes internos a esses campos que viam interesse em importar a lógica mercantil” (Bourdieu, 2001b, p. 23-24). A intenção do envolvimento de Bourdieu era, portanto, defender a autonomia dos campos intelectuais, condição para a própria produção de conhecimento, contra a invasão de lógicas de mercado, inclusive por parte de “intelectuais midiáticos”.

Para Bourdieu, o neoliberalismo era a implementação de uma utopia, a do *homo economicus*. Tratava-se de um projeto político, e não uma fatalidade econômica, conduzido por uma “nobreza de Estado” (a alta função pública) com o objetivo de transformar a sociedade e enfraquecer o estado social. O motor desse projeto era a legitimação da própria Ciência Econômica, que, segundo Bourdieu, impunha uma visão escolástica e idealista da ação humana. Em um “golpe de mestre”, ele utilizou conceitos de origem econômica (mercado, capital, investimento) — que antes havia se mobilizado contra o idealismo filosófico — para criticar a

²⁷ Para Bourdieu (2025), o campo de poder se define como o espaço de posições a partir das quais se exerce um poder sobre o capital em suas diferentes espécies. Nesse sentido, é necessário distinguir entre a simples posse do capital (econômico, cultural, político) e a posse do capital, conferindo um poder sobre o capital, isto é, sobre a estrutura de um mesmo campo.

própria dominação da ciência econômica sobre as ciências sociais e o campo político. Bourdieu (1998, 2001b, 2014a) também ofereceu uma visão complexa sobre o papel do Estado: embora em alguns momentos parece defender o Estado contra o mercado em seus discursos a militantes, sua análise mais aprofundada mostra que o neoliberalismo não era o fim do Estado, mas sim a constituição de um “novo Estado”, ativo na promoção e universalização da lógica concorrencial.

Para Bourdieu o conceito de neoliberalismo e liberalismo são intercambiáveis, e uma melhor definição é encontrada no seu principal texto de sociologia econômica, *Las estructuras sociales de la economía*:

una política orientada hacia la retirada o la abstención del Estado en materia económica, la transferencia (o la subcontratación) de los "servicios públicos" al sector privado y la conversión de bienes públicos como la salud, la vivienda, la seguridad, la educación y la cultura ~libros, películas, televisión y radio- en bienes comerciales, y de los usuarios en clientes; la renuncia, ligada a la reducción de la capacidad de intervención en la economía, a la facultad de igualar las oportunidades y hacer retroceder la desigualdad (que tiende a aumentar de manera desmesurada), en nombre de la vieja tradición liberal de la self help (heredada de la creencia calvinista en que Dios ayuda a quienes se ayudan a si mismos) y de la exaltación conservadora de la responsabilidad individual (que lleva, por ejemplo, a achacar la desocupación o el fracaso económico en primer lugar a los mismos individuos y no al orden social, y que alienta a delegar a niveles inferiores de autoridad, región, ciudad, etc., las funciones de asistencia social); la desaparición de la visión hegeliano durkheimiana del Estado como instancia colectiva con la misión de actuar como conciencia y voluntad colectiva, responsable de las decisiones concordantes con el (Bourdieu, 2001b, p. 24).

A operacionalidade do referencial teórico de Bourdieu para analisar o neoliberalismo reside em sua sociologia da autonomia dos campos, que permite examinar como a lógica econômica invade e reconfigura domínios anteriormente protegidos de interesses privados, transformando o campo econômico em um campo de poder hegemônico. Bourdieu (1998, 2001b, 2014) destaca que o neoliberalismo, mais que uma fatalidade econômica, é um projeto político que impõe austeridade, desmantela serviços públicos e dissemina uma “violência estrutural” (Bourdieu, 1998, p. 93) através da precarização e do medo. Sua análise permite investigar como políticas públicas neoliberais, “utilizam os sujeitos e culpam as vítimas pela sua condição” (Bourdieu, 2014a, p. 468), refletindo uma “conversão coletiva à visão neoliberal” (Bourdieu, 1998, p. 15) com programas regressivos em matéria social.

A análise sociológica que realizamos busca distinguir os diferentes agentes e sujeitos, coisas, técnicas, conceitos, princípios, ferramentas, intelectuais, agências e instâncias que procuram, reivindicam e adquirem autoridade, ou às quais se outorga autoridade, legitimidade e consagração (Bourdieu, 2007, 2014a) como se forma enquanto campo técnico (*expertise*) (Bourdieu 2023a, p. 217). Esta análise sociológica mapeia as diferentes configurações de

autoridades, saberes e técnicas, bem com os diversos vetores de força e de resistência instalados e tornados possíveis. E ela procura explorar uma variedade de formas pelas quais a autoridade tem sido autorizada, a intervenção do Estado na outorga dessas autoridades no campo da educação no Maranhão, os processos de empreendimentos intelectuais, assim examinamos as relações entre as capacidades das autoridades e a racionalidade neoliberal.

Analisar os princípios e conceitos que dão apoio a esses ideais da Escola da Escolha, observar a valorização ética correspondente a corresponsabilidade ao qual estão atados, Estado, comunidade e as parcerias. Contra um pensamento único da racionalidade neoliberal, que adquire proeminência num modelo específico como o da Escola da Escolha, é importante enfatizar a heterogeneidade e especificidade dos conceitos, princípios e ferramentas de gestão efetivados em diferentes práticas escolares, bem como as maneiras pelas quais são articulados os problemas e soluções específicos que dizem respeito a educação. Cremos que partir de tal perspectiva da heterogeneidade e da especificidade que se pode identificar as peculiaridades dessas estratégias programáticas de instalar um único *nomos* (Bourdieu, 2023a) um único ponto de vista correto sobre a educação como um ideal ético que atravessa uma gama de diferentes práticas e agentes.

A concepção teórica de Wendy Brown sobre o neoliberalismo, informada por abordagens neomarxistas e foucaultiana apresenta-se como um importante aporte teórico para compreender as nuances do neoliberalismo, apresenta-o não apenas como um conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade política que configura todas as esferas da vida.

Central para sua análise é a ideia de que o neoliberalismo opera através de um ataque sistemático e um dismantelamento deliberado de pilares fundamentais da ordem democrática liberal. O dismantelamento do “social”, Brown argumenta que o neoliberalismo visa ativamente destruir a própria noção de “sociedade” e “justiça social”. Inspirando-se na crítica de Friedrich Hayek ao “social”, que ele considerava uma “noção [...] falsa e perigosa, sem sentido e oca” e via a “justiça social como uma miragem” (Brown, 2019, p. 41), Brown mostra como o neoliberalismo busca eliminar o Estado social (via privatizações e cortes no bem-estar) e deslegitimar a preocupação coletiva com a desigualdade. Hayek via o mercado e a moral como a “alternativa” (Brown, 2019, p. 41), e Brown destaca que, ao atacar o social, tornam-se invisíveis as desigualdades estruturais advindas de legados como escravidão e patriarcado. O social é onde, segundo Brown, se pratica a justiça e a decência “para além dos códigos do instrumentalismo e do familiarismo de mercado” (Brown, 2019, p. 53).

A autora demonstra que o neoliberalismo nutre uma profunda desconfiança em relação à política, especialmente em sua forma democrática, vista como ameaça à liberdade e à ordem espontânea. Busca-se limitar o poder político, promover "Estados e instituições supranacionais despolitizadas" e isolar a economia das demandas democráticas (Brown, 2019, p. 70-71). Hayek contestava a própria noção de soberania popular e política. Friedman, embora promovesse a economia neoliberal via uma democracia vagamente definida, compartilhava o ideal de separação entre poder político e econômico. Hayek explicitamente diferenciava liberalismo (compatível com autoritarismo) de democracia (oposto ao autoritarismo). Os ordoliberais também visavam um Estado forte, tecnocrático, mas isolado da democracia. O resultado no "neoliberalismo realmente existente", contudo, não foi a ordem sonhada, mas "Estados dominados por [...] grandes interesses econômicos e compelidos a lidar com um populacho fervendo de rancor [...]" (Brown, 2019, p. 104), gerando uma cultura política antidemocrática.

Brown explora como o neoliberalismo se articula com o tradicionalismo moral e religioso. A esfera privada (família, moralidade, religião), idealizada por Hayek como fundamento da liberdade junto ao mercado – onde a tradição evoluiu (Brown, 2019, p. 121) e o Estado só assegura pré-requisitos, sem legislar sobre moral (Brown, 2019, p. 127) –, é expandida e politizada. No "neoliberalismo realmente existente", essa esfera é usada ativamente para contestar princípios democráticos (igualdade, pluralismo) e direitos sociais. Isso ocorre, por exemplo, através da reinterpretação neoliberal da Primeira Emenda nos EUA, favorecendo interesses corporativos e religiosos (Brown, 2019, p. 152), e por meio de grupos como a Aliança em Defesa da Liberdade, que usam direitos para buscar a "cristianização da cultura" (Brown, 2019, p. 138), subvertendo a democracia por meio de valores morais antidemocráticos.

Brown conclui que esses processos de dismantelamento, ao invés de gerarem a ordem livre sonhada por teóricos como Hayek, corroem as bases da democracia. O neoliberalismo acelerou o niilismo a desvalorização de valores, (Brown, 2019, p. 197) pela mercantilização de tudo, e fomentou um ressentimento particularmente agudo na "masculinidade branca ferida e raivosa" (Brown, 2019, p. 205), que se sente destronada e reage contra a democracia e o social "se os homens brancos não podem ser dono da democracia, então não haverá democracia nenhuma...", (Brown, 2019, p. 220), culminando na ascensão de populismos de direita autoritários.

Essa imagem dos sujeitos como um agente econômico (*homo oeconomicus*) um híbrido de conduta econômica e disposições de um campo econômico, junção de uma forma de governo e instrumentos simbólicos de dominação econômico, é somente uma dimensão de uma gama de reflexões e análises conceituais à primazia, unidade e neutralidade neoliberal. Dentro

dessa agenda crítica ao neoliberalismo, filosoficamente e sociologicamente, a ideia de racionalidade neoliberal é no mínimo, socializada e criticamente exposta. De maneira mais radical ela é fraturada em ideologias, símbolos, técnicas, tecnologias, discursos, fragmentada, desconstruída, analisada não como uma verdade efetiva, mas como algo ideológico ou como um regime de verdade, não como uma forma de sujeição e dominação insubstituível, mas como um elemento dentro de relações de poder que tornam (ou tentam tornar) os agentes enquanto sujeitos econômicos, enquanto negam as consequências dessa forma de racionalidade, e que portanto, realizam um ato de dominação sobre ambos os aspectos.

Essas análises conceituais sobre a racionalidade neoliberal elas mesmas são, é claro, fenômenos sociais e políticos. Como percebe-se, teóricos do final do século XX sustentam de diversas formas que o processo de racionalização econômica, a ascensão do modelo empresarial, a pluralidade de seus valores, as relações econômicas, as relações de poder, podem ser entendidos, em parte, em termos de neoliberalismo. Ao desenvolver essa crítica ao longo do final do século XX, e de forma mais intensiva nas últimas décadas, filósofos, sociólogos, pedagogos, têm desenvolvido esse raciocínio da dificuldade de analisar o neoliberalismo, usando, por exemplo a especificidade da educação e dos modos de fazer essa educação e a gestão escolar em seus valores de competição e eficácia para realizar essa análise.

1.2 A racionalidade neoliberal e a educação: o conceito de escola neoliberal

Christian Laval em *A Escola Não é uma Empresa* (2004), parte do mesmo sentimento de preocupação ao qual os teóricos sociais estavam diante do neoliberalismo, parte da crise de legitimidade crônica ao qual a escola vem sofrendo nos últimos decênios. As transformações direcionadas à escola e à educação são sustentadas por um discurso corrente em que o conjunto de tendências e sintomas dessa crise de legitimidade da escola reclama por “reformas” necessárias à escola. Laval questiona: uma reforma para construir o que? Que tipo de escola e que tipo de sociedade? O autor enfatiza que as propostas de reformas não constituem mais uma etapa no caminho da social, mais um elemento “imposto apenas pelas preocupações gestionárias de colmatagem imediata ou ainda um objeto de um estranho culto da “inovação” por ela mesma, separada de toda aposta política clara” (Laval, 2004, p. x). A preocupação de Laval é direcionada às principais modificações que sofreram o campo educativo nas últimas décadas com a “monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (Laval, 2004, p. x).

O objetivo de Laval nesse trabalho de 2004 é trazer à luz a nova ordem escolar imposta pelas reformas sucessivas quanto aos discursos dominantes, numa vertente neoliberal da escola, e construir um quadro que desse conta de mapear os vários trabalhos que se tornaram numerosos sobre esse viés neoliberal na educação. No início do século XXI, Christian Laval já apresentava alguns elementos do discurso dominante que marcaria os conceitos e princípios das reformas: criança-rei, empresa divinizada, gerenciamento educativo, estabelecimento descentralizado, pedagogo não diretivo, avaliador científico, família consumidora. Com a construção e a relação dessas figuras, suas lógicas e argumentos foi possível perceber que a instrução escolar se adaptava mais ao conceito de escola neoliberal. O conceito de escola neoliberal, essa configuração de lógica gerencial, consumismo escolar e das pedagogias de inspiração individualista relacionada com as transformações econômicas e mudanças culturais que afetaram as sociedades de mercado é a base para a conceituação dada por Laval a essa nova ordem escolar ao qual esta pesquisa faz uso:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenómeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. A afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem às instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. Mais precisamente, duas tendências se misturam para fazer da escola um trunfo (aposta, capital) maior de civilização e um lugar de muito fortes tensões. (Laval, 2004, p. xi).

Segundo Christian Laval, a acumulação do capital repousa agora cada vez mais nas competências de inovação e de formação de mão-de-obra, ou seja, estruturas de elaboração, de canalização e difusão dos saberes que ainda estão amplamente a cargo dos Estado nacional. A eficácia econômica supõe agora um “domínio científico crescente e uma elevação do nível cultural da mão-de-obra, e ao mesmo tempo os custos dos orçamentos públicos devem ser minimizados por uma reorganização interna ou por uma transferência dos encargos para as famílias” (Laval, 2004, p. xii). A globalização das economias fez com que a educação se tornasse um “fator de atratividade” dos capitais cujas estratégias das empresas e nas políticas de adaptação dos governos. Para Laval (2004), a educação se tornou um “indicador de competitividade” de um sistema econômico e social.

Laval (2004) analisa a racionalidade neoliberal a partir das reformas liberais na educação como duplamente guiada: de um lado o papel crescente do saber na atividade econômica e do outro as restrições impostas pela competição sistemática das economias. Laval

utiliza o conceito de *competitiveness-centred* de Carnoy (Carnoy, 1999 *apud* Laval, 2004, p. xiii) para explicar como reformas em escalas mundiais da educação pressionam para uma descentralização, para uma padronização dos conteúdos e dos métodos, para a “profissionalização” dos professores e para o novo “gerenciamento” das escolas. Assim, para Laval a escola que historicamente encontrava sua concepção ligada há um ideal republicano, ou seja, seu valor estava no valor social, cultural, valor político do saber, está agora orientada, pelas reformas em curso para objetivos de competitividade. Uma escola voltada a formação do cidadão, mas do que a satisfação do usuário, do cliente, da família. A escola é cada vez mais questionada pelas diferentes formas de privatização e que o seu papel seja apenas de reprodutor de um “capital humano” para manter a competitividade das economias regionais e nacionais. (Laval, 2004, p. xiii).

A análise da vertente neoliberal da escola realizada por Laval (2004), está relacionado ao que ele chama de “literatura cinza” parte da grande onda neoliberal que penetrou profundamente, desde os anos 1980 as representações e políticas dos países ocidentais que corresponde a um “conjunto de múltiplos relatórios oficiais, e artigos de experts relacionada a abundante produção das organizações internacionais” (Laval, 2004). As organizações internacionais ao qual Laval se refere são as OMC (Organização Mundial do Comércio), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional), Comissão Europeia, ao qual ele chama de “guardiãs da ortodoxia”, responsáveis pelas “reformas da escola”, constituindo uma nova ordem educativa mundial. Laval coloca que essa mutação da escola não chega à forma um complô, mas de uma constrição ainda mais eficaz uma vez que não há nem mesmo diversas instâncias responsáveis que se poderiam facilmente identificar. O que se apresenta é mais um processo difuso e que tem múltiplas alternâncias nacionais e internacionais. Que esse processo segue vias muitas vezes técnicas e que ele se cobre geralmente das melhores intenções éticas. Essas organizações internacionais contribuem para que essa constrição transformando as “avaliações”, comparações, constatações” e ocasiões de fabricar um discurso global. Assim essas organizações tendem a cada vez mais ter um papel centralizador na política e de normalização simbólica considerável.

O que caracteriza a análise da racionalidade neoliberal nesse início da crítica, é a ideia de uma hipótese antecipada, ao qual Laval (2004) caracteriza seu texto “A escola neoliberal permanece ainda uma tendência e não uma realidade acabada”. Ao passo que 20 anos depois essa hipótese antecipada, caracteriza a mais clara realidade da educação. Para Laval a “força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma

como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (Laval, 2004, p. xvi) Ao aplicar a lógica concorrencial do mercado à educação, os pensadores neoliberais estabeleceram uma relação sistemática entre concorrência e escola. Segundo Laval, essa relação influencia tanto a competição de mercado quanto a formação dos indivíduos.

As reformas educacionais neoliberais são conduzidas pelo papel crescente do saber na economia e pelas restrições da competição econômica global. Iniciativas como descentralização, padronização de métodos e conteúdos, novo gerenciamento escolar e "profissionalização" docente são, fundamentalmente, orientadas pela competitividade (*"competitiveness-centered"*). A escola, antes centrada não só no valor profissional, mas também nos valores social, cultural e político do saber (interpretados diversamente), passa a ser direcionada por objetivos de competitividade prevalentes na economia globalizada (Laval, 2004, xiii).

Para Laval (2004), trata-se da produção de uma "tecnologia de gerenciamento escolar generalizado" e de uma forma de governamentalidade que estabelece um novo modo de governo do homem, baseado no princípio universal da concorrência. Ao conceber os indivíduos como gerentes de suas próprias vidas, os neoliberais puderam articular liberdade, escolha, motivação, democracia, carreira e sucesso, buscando superar a crise de governamentalidade liberal e fundar a ideia do "homem empresarial".

Não por acaso, as tecnologias de gestão se voltam principalmente para a formação educacional e profissional. A escola torna-se o local ideal para aplicar técnicas de estímulo e motivação concorrenciais, conduzindo à produção de uma nova subjetividade. Diferentemente dos reformadores liberais ou defensores do Estado de bem-estar, os neoliberais desenvolveram ideias adequadas a uma sociedade que se modifica em suas formas de governar, promovendo um governo cada vez mais "pela liberdade", ou seja, agindo ativamente no espaço de liberdade concedido aos indivíduos para que estes se conformem, por si mesmos, a certas normas (Dardot; Laval, 2016).

Stephen Ball (2014) operacionaliza seu entendimento sobre a interação entre políticas educacionais e neoliberalismo ao propor uma análise que transcende a visão tradicional focada exclusivamente no Estado-Nação e no paradigma de "política-como-governo". Ele demonstra como o neoliberalismo – compreendido não apenas como doutrina econômica, mas como uma complexa racionalidade de mercado que penetra múltiplas esferas econômica, cultural e política, promovendo tanto a "economização da vida social" quanto a produção de sujeitos

“auto-governamentáveis” (Ball, 2014, p. 25-26) – reconfigura ativamente o campo da educação em escala global.

A chave para Ball operacionalizar essa compreensão reside no conceito de redes políticas transnacionais (Ball, 2014 p. 34). Ele utiliza as redes como principal ferramenta conceitual e analítica para investigar como as políticas são efetivamente feitas “em novas localidades [...] por novos atores e organizações” (Ball, 2014, p. 27), superando o “territorialismo metodológico”. Essas redes constituem uma “nova forma de governança” (Ball, 2014, p. 34) e envolvem uma gama diversificada de participantes – governos, organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE), ONGs, *think tanks*, empresas “*edu-business*”, grupos de interesse e filantropos – que operam em um espaço onde as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil se tornam “turvas” (Ball, 2014, p. 34).

Através da análise dessas redes, Ball (2014) operacionaliza o entendimento de como as próprias políticas educacionais se transformam em mercadorias, tornando-se um negócio “*edu-business*”, um objeto de lucro, venda, exportação e filantropia (Ball, 2014, p. 162). Ele examina como discursos específicos, como o da “crise” da educação pública e da “salvação” por meio de soluções privados ou filantrópicas (Ball, 2014, p. 160), ganham legitimidade e circulam nessas redes, facilitando a penetração de lógicas gerencialistas e de mercado no setor educacional. Assim, Ball operacionaliza a análise do neoliberalismo na educação ao focar nos mecanismos concretos (redes, discursos, mercantilização, novos atores) pelos quais essa racionalidade se difunde e reestrutura o campo globalmente, exigindo uma “sociologia cosmopolita” e novas abordagens metodológicas para sua investigação (Ball, 2014, p. 27).

O pensamento sobre a educação contemporânea que tem colocado essa racionalidade neoliberal em análise, realizando interessantes investigações sobre esse processo de reformas no cenário brasileiro. Os estudos sobre as reformas de cunho neoliberais no Brasil têm ganhado força principalmente após os acontecimentos políticos de 2013, com a ascensão de grupos e manifestações políticas ligadas a reformas sociais, educacionais e econômicas de ideologia liberal. Luiz Carlos de Freitas, em sua obra “A reforma empresarial da educação: novas direita, velhas ideias” (2018), oferece uma análise aprofundada sobre o retorno das ideias neoliberais ao cenário educacional brasileiro, especialmente após 2016. O autor argumenta que as reformas empresariais em curso no país derivam de uma concepção de educação fundamentada na teoria do livre mercado, com raízes no pensamento de autores como Hayek e Friedman. Para essa corrente, a qualidade da educação seria um produto natural da competição entre escolas, docentes e estudantes, dispensando a intervenção estatal. Freitas expõe como essa premissa teórica se traduz em propostas concretas de políticas públicas, que incluem a privatização do

ensino (via terceirização e vouchers) e a padronização do sistema educacional. Tal padronização é operacionalizada através da articulação entre bases curriculares nacionais, sistemas de avaliação padronizados e a *accountability* meritocrática, todos funcionando como mecanismos para inserir a educação na lógica de mercado (Freitas, 2018).

As análises de Freitas (Freitas, 2018) são feitas pela formação e estruturação de grupos e coalizões políticas de ideologias reformista no cenário brasileiro, o que nos dá uma outra direção e também outra forma de perceber a estruturação da racionalidade neoliberal, diferente do que vemos em Dardot e Laval em perceber o neoliberalismo como uma forma de governo das condutas. Freitas analisa esses movimentos de reformas no Brasil se intensificando ao final da década de 1990 quando uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o então partido da Frente Livre (PFL), hoje Partido Democrata (DEM), introduziu no Brasil, de formas sistemáticas e oficial, um movimento pelas “referências nacionais curriculares”. Conforme mostra Freitas, esse movimento de referências curriculares estavam relacionados à implantação de processos de avaliação em larga escala na educação já ensaiadas em 1988 e oficializadas em 1994 no governo de Itamar Franco. Desse processo resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instrumentos básicos para um sistema de responsabilização conhecido como *accountability* (Freitas, 2018).

A crítica à racionalidade neoliberal também tem sido desenvolvida no âmbito da Pedagogia, com investigações sobre suas implicações na prática educacional. Destaca-se, nesse contexto, a obra “Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI” de Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (2012). A autora analisa o modelo de educação implementado por governos neoliberais em todas as esferas federativas no Brasil, os quais, por meio de identidades ou coalizões, implantaram o “gerencialismo” nos sistemas de ensino. Segundo Santos (2012, p. 11), esse processo acarretou uma “desfiguração do trabalho docente”, reduzindo-o à mera execução, ao cumprimento de metas e à prestação de contas. A autora afirma que tais políticas configuram, no campo educacional, uma “pedagogia neotecnista” (termo derivado de Saviani, 2008), que esvazia a prática pedagógica de seu potencial criador, contextual e transformador. Em suas palavras, “A pedagogia do mercado responde ao discurso factualista realizando-se na didática neotecnista” (Santos, 2012, p. 12). Assim, na análise da racionalidade neoliberal na educação sob a ótica de uma pedagogia do mercado, o que ocorreu foi o esfacelamento da escola pública nas últimas décadas do século XX precedente ao “sequestro salvacionista pelo mercado” (Santos, 2012, p. 12). O que ocorreu, segundo os estudos de Santos, foi que o bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública

para em seguida apresentar a solução: que seria a “entrega da escola a competência administrativa dos senhores dos negócios e de seus institutos” esse processo é chamado de “sequestro da escola”. Assim, para o espaço moral para que a escola seja sequestrada pelo capital consiste em contatar-lhe a falência, associando-a a democratização, esse seria o caráter moral do sequestro, a proposição foi que se com a democratização e autonomia, a escola pública chegou à indignação que todos percebem a solução seria entregá-la ao capital. Junto a isso se evidencia processos de desqualificação da escola, escassez orçamentária, municipalização de redes desprovidas de condições de subsistência, precarização dos contratos docentes e terceirização de atividades consideradas de apoio. A todos esses processos a autora analisa também os elementos decorrentes de algumas contradições e distorções nos movimentos sociais de democratização da escola pública nos anos 1980, que contribuíram para sua desvalorização e consequente sequestro. Santos vai elencar três elementos para esse sequestro: ideologia anticonteudista, leitura vulgar do construtivismo e a “Pedagogia do Chico Bento”²⁸.

As hipóteses suscitadas por Santos (2012) na análise da racionalidade neoliberal, considera também como preparação do terreno para a pedagogia do mercado a incorporação por parte dos setores progressistas, de uma concepção demagógica, populista, caricata da escola tradicional, levando à negação dos conteúdos e do ensino da “gramática burguesa” por exemplo. Parte da contradição dos movimentos sociais progressistas, conforme afirma Santos, deve-se a confusão conceitual em torno de sociedade civil, entendida no contexto pós-ditadura militar como o território da democracia e da participação popular. Nessa análise do neoliberalismo, Santos ainda indica certa relação entre o refluxo dos movimentos de classes com o desenvolvimento da pedagogia do mercado, pois compreende que esta pedagogia do mercado como processo de mercantilização intrínseca, diferenciando-a da mercantilização extrínseca tradicional do capitalismo. Na segunda, a mercantilização ocorre no domínio da venda da “mercadoria educação”, na primeira a mercantilização atinge internamente o fazer pedagógico pela incorporação do gerenciamento toyotista no momento da “produção pedagógica” (Santos, 2012, p. 12).

²⁸ A autora utiliza o conceito Pedagogia do Chico Bento, a vulgarização da relação entre a linguagem e a pedagogia. A partir de um processo de chantagem a escola se viu entre a apresentar a norma culta e ser criticada por manter a dominação cultural, ou manter a variedade cultural da língua e está sujeita a exclusão dos agentes por não dominarem a norma culta da linguagem. (Santos, 2012, p. 29).

1.3 Aproximações e distanciamentos teóricos-metodológicos entre governamentalidade e dominação

Na intenção de analisar as relações de poder impostas nessa relação de implementação de um modelo de educação no Estado do Maranhão, analisamos o modelo institucional do IEMA (pedagógico e de gestão) a partir de uma dupla orientação – governamentalidade e dominação - operadores da dominação²⁹ e instrumentos da dominação³⁰.

Ao tomar o modelo de gestão do IEMA como objeto de análise, tem-se como problema de certo modo este: quais são as técnicas e tecnologias de gestão que lançam mão das relações de poder na educação para produzir discursos de verdade e instrumentos de dominação simbólica? Ou melhor dizendo: por que esse tipo de racionalidade é capaz de produzir operadores e instrumentos que são, numa sociedade como a nossa, dotados de implicações tão fortes na educação?

Em uma sociedade como a nossa, múltiplas relações de poder, perpassam, caracterizam, estruturam o campo educacional; elas não podem dissociar-se, nem se estabelecerem, nem funcionar sem produção, reprodução, acumulação, estruturação de uma forma de governo (Foucault, 2014a) e uma dominação simbólica (Bourdieu, 2007). Não há exercício de poder sem uma certa “economia dos discursos de verdade” (Foucault, 2010b, p. 22) e de uma “economia das trocas simbólicas” (Bourdieu, 2015, p. 105). Para apontar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, gestão e educação, mas a veemência da relação e sua tenacidade. Como pensa Foucault (2010b), somos forçados a produzir verdades pelo poder que exige essa verdade e necessita dela para funcionar:

O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas (Foucault, 2010b, p. 22).

²⁹ Em seus estudos, Foucault irá dirigir suas análises para o que ele denomina de operadores da dominação para evitar determinados equívocos metodológicos na compreensão das relações de poder, “[...] aquilo que eu denominaria as relações e os operadores de dominação. Em vez de fazer os poderes derivarem da soberania, se trataria muito mais de extrair, histórica e empiricamente, das relações de poder, os operadores de dominação. Teoria da dominação, das dominantes, muito mais do que teoria da soberania, o que quer dizer: em vez de partir do sujeito (ou mesmo dos sujeitos) e desses elementos que seriam preliminares a relação e que poderíamos localizar, se trataria de partir da própria relação de poder, da relação de dominação no que ela tem de factual, de efetivo, e de ver como é essa própria relação que determina os elementos sobre os quais ela incide (Foucault, 2010b, p. 3).

³⁰ Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”. (Bourdieu, 2007, p. 10).

Conforme Bourdieu, o poder simbólico é o poder oculto, diferente de uma noção de poder cristalizado, localizado, ligado previamente ao Estado ou aos seus aparelhos, o poder simbólico é aquele de difícil reconhecimento, que não se mostra como um poder, não evidencia uma coerção, é o poder que os agentes não sabem ou não percebe sua dominação “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2007, p. 7-8).

Seguindo esse percurso em pensar o modelo de gestão -Tecnologias de Gestão Educacional do ICE implementado no IEMA foi que a hipótese de pesquisa foi elaborada. Uma evidência geral no que se refere às relações entre gestão e o poder: a partir da literatura referida (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2004; Rose, 2011; Freitas, 2018), parece que há na sociedade contemporânea, desde os anos de 1980, cuja elaboração do pensamento educacional vem se estruturando essencialmente em torno das tecnologias de gestão. É em torno da gestão, da eficácia da gestão, o seu proveito, para servir de instrumento e de forma de governo que se elaborou um modelo como o da Escola da Escolha. A corresponsabilidade pretendida atualmente é uma encomenda de “técnicas de gestão”. Fica evidente o papel de administradores, de uma *expertise* na organização do sistema organizacional.

Estamos analisando os operadores e instrumentos de dominação num duplo sentido, dominação de campos e capitais sobre os outros (Bourdieu, 2007), e como múltiplas formas de dominação (Foucault, 2010) que podem se exercer no interior do campo educacional.

A racionalidade neoliberal e o campo educacional se tornaram um vínculo permanente de relações de dominação, e de técnicas de gestão mobilizadas que produzem formas de governo e regimes simbólicos. No que concerne ao modelo Escola da Escolha como parte de uma racionalidade neoliberal, é preciso examiná-lo, tanto sob o aspecto de uma legitimidade fixada, como sob os aspectos dos procedimentos de sujeição que ele põe em prática. A questão é evitar analisar a racionalidade neoliberal como algo que se impõe, que exige obediência, e analisar o problema da dominação e da sujeição. Assim sendo, é necessário um certo número de precauções metodológicas para conseguirmos analisar o modelo institucional e suas as tecnologias de gestão educacional.

Para os objetivos dessa pesquisa é tentar ver as relações de poder nas técnicas de gestão educacionais, nas avaliações, nos planejamentos dos agentes escolares, consolidam-se num certo número de práticas, orientações, locais, ferramentas, nas decisões dos gestores, no ofício dos professores, até uma completa estruturação de uma racionalidade, a neoliberal no nosso caso:

[...] ou seja: tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras de direito que o organizam e o delimitam, se prolonga, em consequência, mais além dessas regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção material, eventualmente até violentos (Foucault, 2010b, p. 30).

Seguimos o pensamento em analisar essas relações de poder ao nível das intenções e estratégias, analisar o jogo e as percepções, e não quem tem o poder, onde ele se localiza, mas sim analisar o alvo dessas intenções que estão concentradas no interior das práticas reais e efetivas; analisar o lado externo, o ponto em que essa racionalidade neoliberal está em posição imediata com o que se quer dominar, governar, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, o ponto em que se produz, reproduz e implanta seus efeitos. Procurar compreender como se estruturam e se constituem pouco a pouco, progressivamente e materialmente os dominados, ou seja, os jovens autônomos, competentes e flexíveis, os professores de excelências, os gestores eficazes, a partir de uma multiplicidade de técnicas, conceitos, princípios, tecnologias etc.

Concernente a essas primeiras precauções, entender o modelo da Escola da Escolha e sua Tecnologia de Gestão Educacional como uma estrutura estruturante e estruturada. A racionalidade neoliberal busca estruturar a sociedade, mas especificamente a educação de acordo com sua própria estrutura que corresponde ao campo econômico. Essa ideia de educação moldada aos moldes da empresa é colocada como legítima por essas instâncias de produção de soluções para a educação, estruturando essa relação de poder. Consolidando em grandes campos ideológicos que estão estruturados de acordo com a ideologia dominante. Assim, os sistemas simbólicos exercem poder através dessas estruturas estruturantes estruturadas,

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (Bourdieu, 2007, p. 9).

Seguindo essas orientações metodológicas, analisar as relações de poder imbricadas no modelo institucional Escola da Escolha e sua influência nas questões e reformas educacionais, a partir de produções ideológicas, ou seja, estruturas estruturadas como instrumentos de dominação. Os sistemas simbólicos servem como meios para a dominação. A ideologia produzida por um certo sistema simbólico - no nosso caso o econômico - é reproduzida como desinteressada, sem intencionalidade, para tentar retirar de si a própria ideia de ideologia ou de instrumento de dominação. Assim, a ideologia dominante tenta se vincular ao Estado e daí

buscar sua legitimação, como também possuir o monopólio da violência simbólica (Bourdieu, 2007, p. 11).

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’ (Bourdieu, 2007: 11).

Analizamos essas relações de poder como instrumentos efetivos de formação e acúmulos de saber³¹, (Foucault, 2011, p. 38) como as técnicas de gestão educacional, os procedimentos de avaliação escolar, as ferramentas de planejamento, são operadores dessa dominação. Desta forma, analisar o poder quando se exerce em seus “mecanismos finos” (Foucault, 2011), não se pode fazê-lo sem a formação, organização, circulação e reprodução de um saber, acompanhados de sistemas simbólicos.

Resumidamente pode-se dizer que: em vez de orientar a pesquisa sobre as relações de poder na relação entre o ICE e o IEMA para o âmbito das diretrizes jurídicas, deve-se orientar a análise para o âmbito da dominação, para o âmbito dos operadores dessa dominação, para as formas de sujeição, os efeitos simbólicos, a utilização dos sistemas simbólicos para a dominação e sujeição, enfim, para aquilo que na pesquisa caminhará para o dispositivo de corresponsabilidade³².

O conceito de dispositivo em Foucault (2017a; 2018) é uma ferramenta analítica para entender as complexas relações entre saber e poder. Destacado em *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (2017a), o dispositivo de sexualidade é apresentado como uma rede dinâmica de elementos – estimulação dos corpos, prazeres, discurso, conhecimento e controle – que reflete as transformações nas relações de poder (Foucault, 2018). Foucault descreve sua noção de dispositivo como:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os

³¹ Assim como analisado por Bourdieu, a produção e acumulação de sistemas simbólicos fazem parte desses instrumentos de dominação, “Os Sistemas simbólicos distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo: a história da transformação do mito em religião (ideologia) não se pode separar da história da constituição de um corpo de produtores especializados de discursos e de ritos religiosos, quer dizer, do progresso da divisão do trabalho religioso, que é, ele próprio, uma dimensão do progresso da divisão do trabalho social, portanto, da divisão em classes e que conduz, entre outras consequências, a que se desapossar os laicos dos instrumentos de produção simbólica”. (Bourdieu, 2007, p. 12-13)

³² Será trabalhado no próximo capítulo da dissertação.

elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (Foucault, 2018, p. 364).

O conceito de dispositivo, segundo Foucault (2017a; 2018), é central para esta análise, referindo-se a um construto histórico que emerge para atender urgências sociais específicas, permanecendo operacionalizável em diferentes conjunturas. É um conjunto heterogêneo de elementos (discursos, instituições, práticas, relações de poder) que se inter-relacionam de forma complexa e dinâmica, não seguindo uma ordem predefinida, mas moldado por lutas de poder (Foucault, 2018). Conforme Foucault (2018, p. 364), a relação entre esses elementos envolve um “jogo” de modificações de disposição e colocações. Crucialmente, “o dispositivo tem uma função estratégica dominante” (Foucault, 2018, p. 365), como o controle da loucura para uma economia mercantilista. Postulamos que esta noção permite apreender como a parceria e a influência de racionalidades privadas na educação maranhense engendram práticas e discursos, cuja função é articular “estratégias de relações de força, sustentando tipo de saberes e sendo por eles sustentadas” (Foucault, 2018, p. 367). Essencialmente, o dispositivo é “uma rede que se estabelece entre esses elementos” (Foucault, 2018, p. 370), sempre enraizado em relações de poder-saber.

Ao instituir um novo campo de racionalidade no século XIX, o dispositivo instaurou uma nova forma de governar com efeitos administrativos e econômicos, constituindo uma “biopolítica” (Foucault, 2010a), onde a regulação da população e a governamentalidade *do homo oeconomicus* (pela liberdade e concorrência) cumprem uma função de dominação. Foucault (2023, p. 39) identifica o surgimento da população como novo objeto e dos dispositivos de segurança, ligados à razão de Estado e ao *laissez-faire*. Estes gerenciam a população em suas regularidades, permitindo ao soberano (Estado) ser arquiteto do espaço e regular o meio (Foucault, 2023, p. 45).

Segundo a análise de Foucault, o novo objeto político da Modernidade é a população, constituída como o “objetivo final” dos dispositivos de segurança (2023, p. 63) e alvo de regulação constante. Esses dispositivos operam através da gestão de um “meio”, um ambiente sobre o qual atuam para influenciar o coletivo, e não os indivíduos isoladamente. Foucault (2023, p. 41) esclarece essa mecânica ao afirmar que eles “trabalham, fabricam, organizam, acondicionam um meio [...] onde, em vez de afetar aos indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias [...], tratar-se-á de afetar, precisamente, a uma população”. Isso institui uma população gerenciada e um sujeito governável; a população só se torna produtiva quando o indivíduo se torna governável via tecnologias específicas – uma educação para o governo neoliberal.

A noção de dispositivo aplicada à governamentalidade explica a subjetivação do *homo oeconomicus* pela racionalidade liberal/neoliberal (circulação e liberdade). “A liberdade é algo que se fabrica a cada instante com todo o conjunto de coações [...] postos por essa fabricação” (Foucault, 2010a, p. 85). A formação de uma governamentalidade neoliberal tem uma estratégia política e de governo, como a política do *welfare* de Roosevelt, que visava produzir mais liberdade ao preço de intervenções (Foucault, 2010a, p. 90).

A Economia política e a Administração são os campos epistemológicos dos dispositivos de segurança. O indivíduo produzido é o *homo oeconomicus*, “o homem do intercâmbio [...] cuja essência [...] e maneiras de atuar [são analisadas] em termos de utilidade que se referem [...] a uma problemática das necessidades” (Foucault, 2010a, p. 264). Este sujeito é valorizado pelo seu capital humano (inato e adquirido). O investimento em educação é crucial para os elementos adquiridos. Nesse sentido, a análise das formas de governo da infância se revela crucial, pois, como bem analisa Veiga-Neto (2015, p. 56), “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada”. O investimento no capital humano constitui a escola como paradigma da sociedade neoliberal e do *homo oeconomicus*.

A questão fundamental que perpassa a análise sociológica do poder reside em compreender como a ordem social, e mais especificamente a ordem política, exerce sua influência sobre os agentes sociais, levando-os à obediência. Pierre Bourdieu (2019), ao longo de sua obra, dedicou-se a desvendar os mecanismos subjacentes a essa submissão, propondo que a resposta se encontra primordialmente na esfera da crença. Como ele mesmo elucida a obediência emerge não como uma simples sujeição à força, mas como um ato intrinsecamente ligado ao reconhecimento e à aceitação da legitimidade da ordem. Aquele que obedece, em essência, crê que a injunção recebida merece ser seguida, concedendo-lhe um tipo particular de crédito (Bourdieu, 2019, p. 326).

Para aprofundar essa noção, Bourdieu distingue a crença que sustenta a ordem social, denominando-a *doxa*, da crença em acepções mais comuns, como a fé religiosa. A *doxa*, conceito resgatado da tradição platônica e retomado por fenomenólogos como Husserl, refere-se a uma adesão fundamental e pré-reflexiva à maneira como o mundo se apresenta. Nesta esteira, a obediência dóxica se manifesta como a forma mais radical de submissão, pois a própria possibilidade de desobedecer não chega a ser cogitada pelo agente (Bourdieu, 2019, p. 327).

A questão subsequente, então, é compreender como essa obediência dóxica é efetivamente obtida e como ela se exerce. Segundo Bourdieu, ela surge e se consolida quando

o agente mobiliza, para conhecer e construir o mundo, categorias, estruturas e esquemas de conhecimento que são, eles próprios, o produto internalizado das estruturas desse mesmo mundo. Esta correspondência fundamental entre as estruturas objetivas do campo social e as estruturas cognitivas incorporadas pelo agente é a condição de possibilidade para o exercício do que Bourdieu denomina violência simbólica (Bourdieu, 2019).

A violência simbólica, conforme definida por Bourdieu, representa uma forma de coerção singular, pois sua instituição depende crucialmente da adesão que o dominado, quase que inevitavelmente, concede ao dominante e, por conseguinte, à própria dominação. Essa adesão não é fruto de uma escolha livre e esclarecida no sentido tradicional, mas decorre da ausência, por parte do dominado, de instrumentos de conhecimento alternativos para pensar a relação de poder, para pensar o dominante e para pensar a si mesmo nessa relação. Os únicos instrumentos de que dispõe são, em grande medida, aqueles que ele tem em comum com o dominante – instrumentos esses que são, fundamentalmente, a forma incorporada da própria estrutura da relação de dominação. Quando os esquemas de percepção e apreciação (alto/baixo, culto/vulgar, masculino/feminino, branco/preto) que o dominado utiliza para dar sentido ao mundo são o produto internalizado e naturalizado das divisões sociais assimétricas das quais seu próprio ser social é produto, a dominação se apresenta como evidente e legítima³³.

Os agentes sociais aplicam categorias de percepção, esquemas classificatórios, princípios de ordem e de divisão que são, em grande medida, o produto das divisões objetivas do mundo social, percebidas e internalizadas através desses mesmos princípios. Eles possuem, em suas mentes, categorias que são o resultado de atos de categorização social dos quais seus próprios grupos são, em parte, o produto. Seus princípios de visão são moldados pelas relações sociais às quais estão submetidos. Essa profunda coerência entre as estruturas cognitivas internalizadas e as estruturas sociais objetivas faz com que a ordem estabelecida, incluindo suas hierarquias e desigualdades, pareça autoevidentes, natural e inquestionável.

Bourdieu esclarece que a “obrigação de conceder” não implica uma coerção moral ou um pacto deliberado. Não há uma imposição externa no sentido tradicional (Bourdieu, 2019, p 329). A obediência ao Estado, por exemplo, exerce-se quando os agentes sociais internalizaram o Estado. Para compreender fenômenos como a dominação estatal, masculina ou étnica, é

³³ Bourdieu enfatiza que a dominação masculina serve como exemplo paradigmático da violência simbólica, justamente porque, na maioria dos casos, ela se exerce sem a necessidade de coerção física direta, embora esta não esteja excluída. Trata-se de uma violência que se perpetua através de um "acordo" tácito entre o sujeito subjugado e a relação de dominação que o subordina. Este acordo se alicerça no fato de que os esquemas mentais utilizados para pensar essa relação – os princípios de divisão e as oposições que a estruturam – são, eles próprios, o produto internalizado dessa mesma relação de dominação.

imperativo objetivar as próprias estruturas de objetivação – ou seja, tornar conscientes e analisar os esquemas mentais através dos quais percebemos e construímos o mundo³⁴.

Os agentes sociais, argumenta Bourdieu, constroem ativamente seu mundo: suas interações, suas relações pedagógicas, o próprio Estado. O conceito de *habitus*, definido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, é o instrumento fundamental dessa construção permanente (Bourdieu, 2015). O *habitus* funciona como um princípio de seleção, fazendo com que certos indivíduos percebam aspectos da realidade que outros ignoram, e como um princípio de referência, orientando escolhas e preferências.

A sociologia, segundo Bourdieu, obriga a investigar as condições de construção desse agente construtor. Quando se diz que o agente “escolhe”, essa escolha é figurada, pois ele é, na verdade, o portador de uma “pequena máquina de fazer escolhas” – uma metáfora imperfeita, pois sugere mecanicismo, mas útil para transmitir a ideia de que essa “máquina” (o *habitus*) foi montada nele através de suas aprendizagens, experiências e repetições. É essa “máquina corporal” que seleciona instantaneamente a “melhor” solução, aquela que a situação “impõe”. No entanto, o que é imposto pela situação só se impõe a quem possui, como princípio de percepção da situação, certos esquemas de pensamento que foram, eles próprios, produzidos por situações da mesma categoria³⁵.

A palavra “disposição” é crucial para Bourdieu e para as teorias com as quais ele se alinha às “teorias dispositivas”³⁶. Essas disposições não são meros automatismos (Bourdieu, 2019, p. 333). Elas são matrizes geradoras, capazes de engendrar uma vasta gama de condutas. São flexíveis e, ao mesmo tempo, restritivas e abertas. As próprias crenças, como a disposição para respeitar, admirar e amar, são formas de disposição. A disposição é uma força inscrita, uma capacidade, uma atitude, mas também uma lei, uma propensão para agir de acordo com

³⁴ A afirmação de que o poder e a dominação se exercem com a “colaboração” daqueles que se submetem pode soar chocante, pois frequentemente se associa colaboração à intencionalidade, consciência e deliberação e, consequentemente, à liberdade e voluntariedade. Bourdieu, no entanto, distancia-se dessa interpretação, especialmente da noção de “submissão voluntária” popularizada por autores como La Boétie e retomada em certas correntes após 1968. A questão crucial não é se a submissão é desejada no sentido de uma escolha livre, mas se ela é consentida, mesmo que de forma não intencional (Bourdieu, 2019).

³⁵ Como observamos ao longo desta pesquisa, a noção de “escolha” enfatizada pelo ICE que se relaciona com a democracia e a liberdade é uma mera dissimulação do discurso econômico. Como observamos nas entrevistas com os agentes, os modelos institucionais aplicados no IEMA, os modelos já estão estruturados e sem abertura para deliberações.

³⁶ Essas teorias se opõem à primazia da consciência e postulam que as disposições incorporadas são o princípio fundamental das ações. Essa é uma tradição filosófica encontrada em autores como Wittgenstein, Ryle e Peirce, que insistem no fato de que os agentes sociais são movidos por disposições – maneiras de ser duráveis, permanentes, inscritas no corpo em graus variáveis de inacessibilidade à consciência, formadas pelo confronto repetido e durável com as situações sociais.

certos princípios. Os produtos dessas disposições são significativos. A mola possui uma dupla propriedade: é uma força contida que, ao ser liberada, dispara segundo certas leis, com certa força e direção. Similarmente, uma disposição é algo depositado nos corpos pela aprendizagem, pelo “adestramento” e que engendra ações; é o princípio de uma ação dinâmica, de uma dinâmica regulada (Bourdieu, 2019, p. 334).

Portanto, se os agentes sociais obedecem e se submetem, não é porque se curvam passivamente ao poder, mas porque o poder, através de diversas mediações, depositou neles essas disposições. São como “pequenas molas” que podem ou não ser acionadas, mas que, se acionadas, provocará necessariamente ações orientadas numa certa direção. A eficácia de ações reside no fato de que os agentes sobre os quais essas ações se exercem possuem, depositadas em seus corpos, disposições construídas pela aprendizagem, pela educação e pela frequência a instituições. Trata-se de uma herança de disposições, em grande parte internalizadas aquém da consciência desde a infância, que são despertadas e ativadas.

Bourdieu prefere “crença” no sentido de *doxa*, para se referir às relações entre o simbólico e o corpo. Esses rituais têm a função fundamental de reativar e harmonizar as disposições, pois estas, como as línguas, perdem-se se não praticadas. A fixação no corpo é duradoura, mas o habitus não é eterno; ele muda, é trabalhado. Os rituais reativam as condições constitutivas da ordem social e os princípios fundamentais do inconsciente específico de um universo na mente daqueles que o integram.

A palavra “reconhecimento” (o dominado reconhece o dominante) é uma equivalência possível para crença, pois implica conhecimento. A obediência é um ato de conhecimento e reconhecimento. A sujeição é um ato de conhecimento e reconhecimento que não implica necessariamente a consciência, pois supõe estruturas cognitivas sem ser um ato de conhecimento no sentido intelectualista.

Bourdieu insiste na necessidade de considerar a dominação no plural. Contra a ideia de um aparelho monolítico de poder, assim como Foucault afirma a existência de “poderes” disseminados. O poder está em toda parte (num casal, família, universidade), mas isso não significa que todos os poderes sejam iguais; há hierarquias entre eles. Existem espaços sociais diversificados com lógicas específicas, onde as estruturas de dominação se organizam de maneiras diversas. Isso implica que as estruturas cognitivas mobilizadas para conhecer e reconhecer a ordem estabelecida também são diferentes, pois são produto de estruturas sociais distintas. É através dessas oposições objetivas e internalizadas que as imposições econômicas e políticas mais gerais se exercem. Para que uma instituição, um campo ou uma ordem social funcione, é necessário um acordo mínimo entre as estruturas objetivas do universo considerado

e as estruturas (disposições) dos que participam do jogo. Quando o acordo é total, tudo funciona. O trabalho de Bourdieu, nesse sentido, aprofunda a noção durkheimiana de instituição, que existe tanto na realidade material quanto incorporada nos agentes (Bourdieu, 2019).

Cada uma dessas dimensões de investigação é orientada em larga medida, pelos escritos de Christian Laval (2020), a sua abordagem de unir teoricamente duas formas de análise do neoliberalismo, e principalmente em não opor essas teorias, mas ao contrário buscar extrair daí princípios analíticos que nos ajudem a compreender a complexidade do neoliberalismo. Essa perspectiva direciona nossa atenção para a maneira frequente como as estratégias de implementação de uma racionalidade neoliberal na educação operam através das tecnologias do poder, (tecnologias de soberania, tecnologias disciplinares, tecnologias de segurança), apresentadas no modelo Escola da Escolha como tecnologias de gestão educacional (Modelo Escola da Escolha, 2019). As tecnologias de gestão educacionais assumem a forma de uma elaboração das técnicas para o gerenciamento das práticas escolares e de seus agentes numa prática empresarial, individualizada, descentralizada e econômica. Elas são incorporadas em práticas e técnicas e são praticadas sob a autoridade de uma racionalidade que exige responsabilização, eficácia, eficiência, objetivos, metas e resultados.

Para a sintetização dos aportes teóricos utilizados nesta pesquisa construímos um quadro com as codificações (cf. Quadro 4). Esta codificação organiza os conceitos e características do neoliberalismo de acordo com as ênfases de cada autor, diferenciando as noções que se referem mais diretamente à governamentalidade neoliberal (Foucault, Dardot & Laval, Brown) e à dominação econômica e simbólica (Bourdieu). Cada código representa uma característica específica do neoliberalismo, conforme discutido pelos autores no seu texto, e utilizamos para categorizar e analisar os dados da pesquisa de campo e documental.

Quadro 4- Codificação das características do neoliberalismo a partir de uma dupla perspectiva: governamentalidade e dominação

Governamentalidade neoliberal	Codificação	Dominação econômica	Codificação
Racionalidade normativa	O neoliberalismo é caracterizado como uma racionalidade e um sistema normativo que estrutura tanto a ação dos governantes quanto a conduta dos governados. (Dardot; Laval).	Campo econômico	A dominação se manifesta pela intrusão e pelo imperialismo do campo econômico sobre outros campos (educação, cultura), impondo sua lógica e seus valores como hegemônicos. (Bourdieu).
<i>Homo oeconomicus</i> e capital humano	A governamentalidade neoliberal foca na produção	Violência estrutural	O poder se impõe pela produção e manutenção de

	<p>do indivíduo como "homem empreendedor" ou <i>homo oeconomicus</i>. Este sujeito não é natural, mas deve ser moldado e construído, tornando-se a "interface entre o governo e o indivíduo". (Foucault)</p> <p>O sujeito é constantemente instado a conceber a si mesmo e a se comportar como uma empresa, aplicando a lógica de custos e benefícios à sua própria vida e tornando-se gestor de seu "capital humano". (Dardot & Laval; Foucault; Harvey).</p>		<p>uma insegurança permanente, através da precarização do trabalho, do desemprego e do medo da demissão. (Bourdieu).</p>
Ampliação do mercado	<p>Caracteriza-se pela expansão da lógica de mercado para todos os domínios da vida, inclusive os não econômicos (família, educação), utilizando a economia como uma "grade de inteligibilidade" para governá-los. (Foucault).</p>	O mercado como <i>nomos</i>	<p>poder se consolida pela imposição de um ponto de vista único e legítimo (um <i>nomos</i>) sobre a educação, no qual a lógica de mercado e a eficiência se tornam os principais critérios de valor. (Bourdieu).</p>
Universalização da competição	<p>A competição é generalizada como o princípio universal e a norma de conduta para todas as relações sociais. (Dardot & Laval; Foucault).</p>	Pedagogia mercantilizada	<p>A dominação se expressa pela mercantilização interna do fazer pedagógico através de uma "pedagogia neotecnista", que foca na execução, no alcance de metas e na formação de competências para o mercado, em detrimento de uma dimensão criadora e crítica. (Santos).</p>
Intervenção do Estado deliberada	<p>O Estado não se retira, mas intervém ativamente para criar, regular e garantir as condições necessárias para o funcionamento da concorrência e do mercado. (Dardot & Laval; Foucault;</p>	Reformas de cunho empresariais	<p>Na educação, a dominação ocorre pelo "sequestro" da escola pelo mercado, com a transferência da gestão e da concepção educacional para entes privados e empresariais. (Freitas; Santos; Ball).</p>
Tecnologias do poder/ técnicas gerenciais	<p>O governo se exerce através do uso de tecnologias específicas de gestão, como avaliação, monitoramento e planejamento por metas, que se tornam instrumentos centrais para governar as instituições e os indivíduos. (Rose; Foucault).</p>	Autoridades e expertises	<p>A dominação é exercida pela consagração de uma nova elite ou autoridade (expertise técnica e gerencial) que legitima e reproduz a racionalidade neoliberal, muitas vezes com a chancela do Estado. (Bourdieu; Rose).</p>
Despolitização	<p>Há uma tentativa de despolitizar o Estado e as instituições, isolando a</p>	Responsabilização individual	<p>Implementam-se políticas de <i>accountability</i> e uma ideologia de "neodarwinismo</p>

	economia das demandas democráticas e tratando problemas políticos como questões técnicas de gestão. (Brown).		social" que culpam as vítimas por seu fracasso e otimizam a sociedade. (Bourdieu; Freitas).
--	--	--	---

Fonte: Autor (2025).

CAPÍTULO II

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL DO MODELO INSTITUCIONAL ESCOLA DA ESCOLHA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MARANHÃO

Este segundo capítulo, de caráter descritivo e documental, trata sobre o processo de reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que adota um modelo pedagógico e um modelo de gestão (TGE) de entes privados no Estado do Maranhão conhecido como Escola da Escolha. Argumentamos, neste capítulo, que essa experiência pedagógica e de gestão escolar faz parte de um processo de governamentalidade e dominação ensejado por essa proposta da Escola da Escolha, a exemplo do que se convencionou a chamar na agenda teórica de racionalidade neoliberal.

Em relação à racionalidade neoliberal na educação, cujo modelo vem sendo analisado, procuramos também, neste capítulo, demonstrar semelhanças e diferenças em relação à implementação dessa racionalidade em sua institucionalização e regulamentação no IEMA. Deixamos claro, que não pretendemos neste momento, fazer um estado da arte dessa racionalidade no contexto nacional. O intuito aqui é apenas examinar as características do modelo pedagógico, principalmente o de gestão do IEMA, especialmente com a reflexão em uma agenda teórica conceitual na área da sociologia, educação, filosofia, sobre o neoliberalismo, a governamentalidade, a dominação econômica, como também as reflexões que dizem respeito aos conceitos de pedagogia da presença, Escola da Escolha e as propostas de reformas no sistema de ensino. Postula-se que tal investigação permite-nos inferir que o IEMA, escapando da preposição de pensá-lo como algo inevitável ou até como exclusivo, pode ser analisado como uma experiência de governo e dominação do que vindo sendo denominado de escola neoliberal³⁷.

2.1 A institucionalização do IEMA

³⁷ A racionalidade neoliberal conforme Laval (2004) concebe a escola sob a ótica de uma sociedade de livre mercado, onde agentes concorrentes impulsionaram avanços sociais com qualidade e eficiência, eliminando a ineficiência pela própria competição. Espera-se que essa percepção se generalize, orientando as ações dos indivíduos e do Estado em busca de uma sociedade aprimorada, e é sob essa lente que a educação é compreendida por essa racionalidade. A “empresa” representa a forma organizacional mais evoluída dessa lógica, e as relações sociais devem se pautar pelo “empreendimento” e pelo “empreendedorismo”. Partindo dessas premissas, o ápice da eficiência do sistema educacional seria alcançado quando as práticas educacionais fossem governadas e dominadas pela lógica empresarial.

No Brasil a partir dos anos 80, em plena expansão do neoliberalismo, encontrava-se também em processo de reconstrução democrática, as lutas vinculadas à redemocratização do país que se multiplicaram e efetivou uma maior participação civil na política, e nesse sentido na gestão pública. Na área da educação, um exemplo disso foi a eleição para diretores de escolas, a corresponsabilidade na gestão, como também colegiados escolares pelas sociedades. Esses dispositivos fazem parte dessa democratização da gestão escolar. Paralelo a isso temos a publicação de textos normativos que refletiam essa nova racionalidade de gestão escolar fundamentadas em princípios participativos e democráticos. Podemos citar a Constituição Federal (CF) de 1988, que no artigo 206, VI, precisa que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (Brasil, 2020). Anos depois, essa determinação foi espelhada e detalhada pela LDBEN de 1996, que, no art. 3º, VIII, reforçou o mesmo princípio: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). A expansão da racionalidade neoliberal, democratização e participação na gestão reforçaram uma forma de governo dos dirigentes políticos no Brasil (federais, estaduais e municipais) cada vez mais ligados às reformas liberalizantes, e convencidos de que a corresponsabilidade na gestão da coisa pública, estimulariam uma maior eficiência e eficácia dos serviços prestados pelo Estado, inclusive das escolas e seus sistemas educacionais.

É em torno dos conceitos de eficiência e eficácia que as reformas neoliberais na educação começam a ser implementadas no Brasil. A relação entre o Estado do Maranhão e o ICE se consolidam a partir da eficácia que o modelo Escola da Escolha ofereceria para a gestão das escolas no estado “esta iniciativa, já implantada em outros estados, vem servindo de exemplo pela eficácia comprovada, face às metodologias implementadas e tem operado mudanças significativas no chão da escola” (Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do IEMA, 2016). Grande parte dos estados que implementaram reformas educacionais principalmente no ensino médio, adere às pressuposições gerencialistas, excitando e estabelecendo formas de governo e dominação oriundos do campo econômico. Conforme desvendado por Christian Laval, “[...] a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2004, p. xi). Considerando o discurso reformista neoliberal, a temática da eficácia é assimilada à frente da própria democracia e ela se instala quando a escola está sob a pressão dos meios econômicos (Laval, 2004, p 207). A eficácia se torna o “mantra” de uma vasta coalizão de acordo com Laval, indo dos chefes das empresas até as federações de parentes

de alunos, fazendo que a concepção de eficácia que se impõe progressivamente na educação, considere que eficácia é sempre mensurável. Ou seja, “ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma “formação”, de “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores” (Laval, 2004, p. 207). Esta mesma perspectiva é mostrada pelo estudo das Escolas Gerenciais desde o fim do século XX, onde:

[...] fortaleceu-se uma tendência mundial à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional, especialmente no âmbito da educação básica. São recorrentes os apelos para a eficiência e a eficácia do sistema educacional e, particularmente, da escola (Fonseca, Toschi e Oliveira, 2004, p. 21).

O IEMA pode ser pensado dentro de uma contínua investida da racionalidade neoliberal, com reformas gerencialista e mercadorizante, tendo como fio estratégico a transformação dos modos de fazer pedagógicos, no caso educacional, em modelos característicos do modo de fazer empresarial, reverberando em toda a sociedade e sendo reforçada por vários setores e agentes sociais, principalmente aos fins dos anos de 1970. Essa abordagem mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos, como a primeira crise do petróleo associadas a outros fatores econômicos e as críticas ao Estado de bem-estar social conforme revela o estudo de Luiz Carlos de Freitas (2018). Esse movimento procura combinar o liberalismo econômico e um certo autoritarismo social (Freitas, 2018). A abordagem neoliberal se difundia entre 1930 e 1970, enquanto o Estado de bem-estar social ainda operava como a principal forma de governo na Europa e nos Estados Unidos, baseadas em uma concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise decorrente do liberalismo clássico e as consequências da Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929 (Freitas, 2018). No entanto, a partir de 1980, novos problemas econômicos fizeram com que uma racionalidade neoliberal se tornasse hegemônica nos Estados Unidos com R. Reagan e na Inglaterra com M. Thatcher, expandindo-se para outros países. A finalidade e objetivo do instituto como definida pela sua Proposta Pedagógica e Regimento Geral, ao ser analisada com metodologia e à luz de uma literatura reconhecida na área, percebe-se que a institucionalização do IEMA se refere à sujeição de uma governamentalidade neoliberal como a uma dominação do campo de poder econômico, na educação pública maranhense.

A institucionalização do IEMA a partir de 2015 baseado no modelo Escola da Escolha do ICE, conforme examinamos nos documentos oficiais, nas referências subjacentes apreendidas no trabalho de pesquisa, parcerias e reformas governamentais no Maranhão introduziram novos conceitos, métodos e instrumentos de gestão com forte influência

empresarial. Conforme alerta Stephen Ball (2014), reformas estatais sob a racionalidade neoliberal e o gerencialismo tendem a fortalecer grupos com lealdade ao capital, e não ao Estado. A consolidação do modelo Escola da Escolha é compreendida, à luz de Bourdieu (2014b, p. 231), como um “rito de instituição” estatal que, ao implementar uma racionalidade econômica, impulsionando a gestão e a educação empreendedora na governança pública (Bourdieu, 2014b).

O IEMA, foi instituído por uma política de reorganização no ano de 2015, a partir da Lei 10.385/2015 e seu processo de institucionalização e regulamentação começaram a ser desenvolvido a partir de 2016, com a elaboração do Regimento Geral, os Regimentos das Unidades Plenas e Vocacionais, e a proposta de um Projeto Pedagógico inspirado e orientado pelos modelos oferecidos pelo ICE, que ofereceram apoio técnico, profissional, e teórico para a implementação desse modelo de escola no Estado do Maranhão. A implementação ocorreu na gestão estadual do ex-governador Flávio Dino (PC do B) e do secretário da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) Ubirajara do Pindaré Almeida Sousa, e posteriormente a secretária de Educação (SEDUC) com Felipe Camarão. A organização e estruturação de uma educação em tempo integral ligada a educação profissional era uma das campanhas eleitorais do governo na perspectiva de uma nova forma de gestão para a educação pública intitulado de “Propostas para um Maranhão com desenvolvimento e justiça social”.

O plano de governo da Coligação Todos Pelo Maranhão diagnosticava uma grave deficiência na educação estadual, apontando que “apenas 0,5% dos alunos do Ensino Médio estudam em período integral no Estado” (PC do B, 2014, p. 20). O documento defendia que essa lacuna precisava “ser sanada, pois as escolas de tempo integral são comprovadamente mais eficientes”, estabelecendo como meta a criação de novas vagas nesta modalidade para possibilitar “uma escola de mais qualidade, com reforço escolar, esporte e cultura”. Logo ao assumir, a gestão de Flávio Dino iniciou a materialização dessa proposta com a publicação de dois atos normativos sequenciais. Primeiramente, o Decreto Estadual nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015, que instituiu o Programa “Escola Digna”, cujo objetivo era “propiciar [...] o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos” (Estado do Maranhão, 2015b, s.p). Pouco depois, a Lei Estadual nº 10.414 (de março de 2016, convertida da Medida Provisória nº 212 de 2015) criou o Programa de Educação Integral (PROEIN), que, atuando em

consonância com o Escola Digna, previa a modificação gradativa das unidades educacionais em Centros de Educação Integral. (CEI)³⁸.

Entre os signatários do acordo de cooperação, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) assumiu uma posição de destaque, tornando-se central nos documentos institucionais do IEMA. A importância do ICE foi corroborada pelo Secretário de Educação, Felipe Camarão (2021), que ressaltou a presença do instituto “desde o início da implantação do Ensino Médio Integral no Estado”, com a oferta de formação “à luz do Modelo da Escola da Escolha”. De fato, o projeto político pedagógico do IEMA é declaradamente inspirado nos modelos do ICE, adotando os princípios e conceitos da “Escola da Escolha” conforme detalhados em seus “Cadernos de Formação”.

A natureza da parceria sugere uma clara divisão de papéis: enquanto o ICE, entidade composta por representantes do setor empresarial, fornecia a base conceitual com o objetivo de “contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão” (ICE, 2016), outras instituições como o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e a empresa Alere atuavam com suporte financeiro e de consultoria. Ao Estado do Maranhão coube o financiamento e a operacionalização das escolas, resultando na configuração de uma escola pública gerida por um modelo de concepção privada³⁹.

Essa nomeação de instituições privadas no gerenciamento da educação pública efetivou o gerencialismo e pode ser analisada da dimensão simbólica da racionalidade neoliberal presente na teoria de Bourdieu (2014b). O que se observa vai além de uma simples cooperação técnica, configurando-se na formação de quadros que ocupam posições-chave e exercem, em nome do Estado, o poder de nomeação de pessoal e de classificação social. Como assinala Bourdieu, “[...] uma das funções mais gerais do Estado é a produção e a canonização das classificações sociais [...]” e “[...] se há um ato estatal, é justamente a nomeação” (Bourdieu, 2014b, p. 38, p. 56). A finalidade oficial da reorganização do IEMA, por sua vez, era:

³⁸ O art. 2º, I do Decreto nº 31.435, traz a definição de CEI, “para fins deste Decreto, considera-se: I - Centro de Educação Integral de Ensino Médio - Centro de Ensino Médio em período integral que tem como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania. Possui conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum (Estado do Maranhão, 2015c, s.p).

³⁹ Como exposto no ideal intelectual do ICE a proposta é que o instituto apenas implemente, forme e acompanhe a implementação do modelo Escola da Escolha nas escolas até elas conquistarem o nível de crescimento e sustentabilidade. Assim o ICE encerra seu compromisso processual com as instâncias dos governos estaduais e municipais. No IEMA a sustentabilidade do modelo é indicada pela criação do modelo da Pertinência, em que a evidencia que o modelo Escola da Escolha persistiu e conseguiu ser implementado.

Por meio da proposta institucional, pretende-se expandir, interiorizar e democratizar a oferta de suas vagas, ampliando as oportunidades educacionais através do incremento com a pedagogia da presença e protagonistas juvenis a nível médio, técnico e tecnológico (Regimento Geral das Unidades Plenas do IEMA, 2016, p. 117).

Duas normativas foram fundamentais para a implementação de um novo modelo de gestão educacional de viés neoliberal no Maranhão. Primeiramente, destaca-se o Acordo de Convênio de Cooperação Técnica nº 02/2015 (renovado em 2020), que formalizou a parceria entre o Estado (SEDUC e SECTI) e um conjunto de entidades privadas, incluindo o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Alere Gestão e Administração Ltda. O propósito deste acordo era fornecer “o apoio técnico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que visam à melhora da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio [...] na implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral” (Estado do Maranhão, 2015, p. 26) ⁴⁰. Em paralelo, a Lei nº 10.414/2016 (originada da MP nº 212/2015) instituiu o Programa de Educação Integral (PROEIN), cujo objetivo era “planejar e executar ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão [...] segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação” com a “classe empresarial” (Estado do Maranhão, 2016, s.p) ⁴¹, legitimando a participação privada na esfera pública.

Essas primeiras regulamentações evidenciam um contexto de mudanças no setor educacional, marcado pela introdução de conceitos de gestão e gerenciamento, refletindo uma exigência (dominação) de um regime de verdade neoliberal. Ao Estado caberia o investimento, mas a mentalidade de gestão seria empresarial. Conforme apontam Dardot e Laval (2016, p. 270), a transferência de uma mentalidade empresarial para a gestão pública revela uma “vontade de impor no cerne da ação pública os valores, as práticas e o funcionamento da empresa privada”. Essa dinâmica, segundo os autores, não apenas subverte os fundamentos da

⁴⁰ Extrato Ao Convênio De Cooperação Técnica N.º 002/2015: O Estado do Maranhão, das Secretarias de Estado da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação, Alere Gestão e Administração Ltda, O Instituto Natura, e O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. [...] o objetivo principal do presente Convênio é o apoio técnico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que visam à melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado do Maranhão, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, inclusive com a estratégia de implantação de núcleos de educação integral em prédios próprios, assegurando a efetividade das ações do Estado no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas. [...] O prazo inicial de vigência do presente Convênio, ressalvadas as hipóteses de rescisão adiante previstas, tendo em vista que os objetivos dos programas a serem desenvolvidos demandam longo prazo para se aferir resultados, é de 03 (três) anos, contados da data de sua assinatura, podendo, no entanto, ser prorrogado sua vigência no interesse dos objetivos do mesmo e conveniência dos convenientes. (Estado do Maranhão, 2015).

⁴¹ Fica criado, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, o Programa de Educação Integral - PROEIN, com a finalidade de planejar e executar ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino no Sistema Estadual de Ensino, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial (Estado do Maranhão, 2016, s.p).

democracia, mas também reconfigura o próprio Estado, que passa a ser visto como uma “empresa” equiparada às entidades privadas. Nessa perspectiva, as políticas de reorganização do IEMA, apesar de seu discurso modernizador e de interesse social, podem ser compreendidas como um esforço para atender aos interesses de uma racionalidade neoliberal. Essa estratégia intensifica a hegemonia de entes privados através de sua participação ativa na direção e execução de políticas educacionais públicas, um fenômeno amplamente discutido na literatura (Freitas, 2018; Pires; Peroni, 2019; Sandri; Silva, 2019; Carvalho, 2019). Tal movimento, como adverte Luís Carlos de Freitas (2018, p. 54), representa um risco que pode levar à “destruição do sistema educacional público”, consolidando uma “verdadeira ‘indústria especializada’ em Parcerias Público-Privadas na Educação” (Sandri; Silva, 2019, p. 35). Nesse arranjo, os reformadores empresariais passam a ter influência direta sobre a gestão e a oferta educacional, inclusive na formulação curricular (Bezerra, 2019).

É importante compreender o contexto de surgimento do ICE e sua rede de alianças. O ICE foi formalmente criado em 2003, em Pernambuco, a partir de uma iniciativa liderada pelo empresário Marcos Antônio Magalhães, que também preside o Instituto Qualidade na Educação (IQE). A gênese do ICE está na “Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano”, que, com o suporte de corporações como Philips, Odebrecht, ABN-AMRO BANK e CHESF (Silva, 2012, p. 38), promoveu a reestruturação de uma tradicional instituição de ensino de Recife (Silva; Borges, 2016, p. 5). O processo se deu em duas fases: a reforma física (2000-2002) e a posterior parceria com o governo estadual para desenvolver e implementar o modelo Escola da Escolha. Esse modelo, baseado na noção de corresponsabilidade juvenil, tinha como propósito declarado “voltar a oferecer uma educação de qualidade depois de um longo período de declínio” (ICE, 2015, p. 5).

Os resultados positivos obtidos inicialmente no Novo Ginásio Pernambucano conferiram grande relevância ao modelo Escola da Escolha, o que impulsionou sua expansão por todo o estado de Pernambuco. Esse processo de expansão foi coordenado, até o ano de 2007, por um Conselho Gestor que era presidido pelo próprio ICE (Silva; Borges, 2016, p. 9). Os princípios e conceitos promovidos pelo modelo, como a ênfase em criatividade, colaboração e flexibilidade, alinharam-se ao discurso neoliberal da época. No entanto, essa implementação não ocorreu de forma pacífica; Silva (2012, p. 44) documenta a insatisfação e os protestos de

estudantes e professores, que se opuseram às medidas por considerá-las um processo de “exclusão” e “privatização” do ensino público⁴².

No Maranhão, a reorganização do IEMA acolheu e utilizou integralmente o modelo da Escola da Escolha como solução para os problemas educacionais do Estado, como baixos resultados e falta de qualificação profissional, num cenário de crescimento industrial e econômico. O governo maranhense, ao formular um modelo para a Educação de nível médio e profissionalizante, adotou orientações de uma educação focada em resultados, qualidade total, gestão descentralizada e protagonismo juvenil. O ICE acompanhou a implementação, fornecendo, capital intelectual e técnico, material didático, treinamentos e formações, com o jovem e seu projeto de vida como elementos centrais da proposta reformadora.

Assim, a análise sobre a governamentalidade e a dominação neoliberal sobre as tecnologias de gestão educacional no contexto das reformas propostas no Maranhão com a reorganização do IEMA. A análise relaciona a pesquisa documental que estrutura essa racionalidade na educação, a partir das relações entre IEMA e ICE e os dados referentes aos modelos pedagógicos e o modelo de gestão.

2.2 Os operadores da dominação e os instrumentos de dominação simbólica do modelo Escola da Escolha

Elaboramos o Quadro 5, (Esquema analítico dos operadores de dominação e instrumentos de dominação simbólicos do modelo institucional Escola da Escolha do IEMA/ICE), pois serve como recurso metodológico para a análise do modelo pedagógico e do modelo de gestão (TGE) investigados nesta dissertação. Fundamentado na sociologia de Pierre Bourdieu, o quadro permite desvelar como a racionalidade neoliberal se materializa no cotidiano escolar, indo além do discurso oficial para examinar os mecanismos concretos de poder e dominação simbólica em operação.

⁴² O jornal Diário de Pernambuco de 27 de junho de 2002 relatou a insatisfação de estudantes e professores com as medidas tomadas pelo governo. Em uma passeata realizada da antiga Escola de Engenharia, na Rua do Hospício (onde os estudantes do Ginásio Pernambucano estavam lotados), até a Secretaria de Educação, estudantes, professores, funcionários e pais de alunos protestavam contra o concurso para preenchimento das vagas dos corpos docente (50) e discente (1.000). “Este é um processo de exclusão criado pelos empresários e o Governo. Privatizaram o GP”, afirmou Lidiane Nascimento, diretora da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e aluna do 2º ano do ensino médio. Na mesma matéria, Florentina Cabral, Secretária de imprensa dos trabalhadores em educação de Pernambuco, também criticou a postura do governo afirmando que “os professores já passaram por concurso público e estão habilitados a ensinar em qualquer escola da rede pública estadual. Não há justificativa para uma nova seleção (Silva, 2012, p. 44).

Quadro 5- Esquema analítico dos operadores de dominação e instrumentos de dominação simbólicos do modelo institucional Escola da Escolha do IEMA/ICE

Estruturas estruturantes	Estruturas estruturadas	Instrumentos de dominação
<p>O protagonismo juvenil: o jovem pensado, como ator principal em ações.</p> <p>Os quatro pilares pela educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser;</p> <p>Pedagogia da presença.</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC),</p> <p>Parte Diversificada (PD)</p> <p>Base Técnica (BT).</p>	<p>Ciclo Virtuoso;</p> <p>Educação pelo Trabalho;</p> <p>Princípio da Comunicação; Relevância Social;</p> <p>Divisão do trabalho escolar: Responsabilização e descentralização.</p> <p>Plano de ação - Toda a equipe escolar;</p> <p>Programa de ação – Professores e Coordenadores de área;</p> <p>Agenda Bimestral- Reunião com os docentes e dialogam sobre as questões de postura e formação continuada para pactuar as metas estabelecidas.</p>
Formas simbólicas	Objetos simbólicos	Ideologias
<p>Dimensões da Avaliação;</p> <p>Sistemática de Avaliação da Aprendizagem;</p> <p>Acolhimento;</p> <p>Nivelamento Individualizado; Práticas e Vivências em Protagonismo;</p> <p>Projeto de Vida.</p>	<p>Jornada Escolar;</p> <p>Carga Horária Docente; Planejamento Externo;</p> <p>PLA Coletivo;</p> <p>Fluxo de Reuniões.</p>	<p>Capital humano;</p> <p>Os princípios de eficácia e eficiência;</p> <p>Perfil do jovem autônomo, competente e flexível.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Primeiramente, as estruturas estruturantes – que compreendem os princípios filosóficos e pedagógicos centrais como o Protagonismo Juvenil, os Quatro Pilares da Educação e a Pedagogia da Presença – analisamos como os operadores discursivos primários da dominação do modelo institucional. Eles funcionam como o *logos* do modelo, o discurso legitimador que apresenta a reforma escolar sob uma ótica humanista e progressista. Analisamos esses princípios para compreender como eles criam uma base de consentimento e adesão, estabelecendo os valores e as “verdades inquestionáveis” sobre as quais todo o sistema vem a se apoiar.

Em seguida, investigamos como essas estruturas estruturantes materializam-se e são organizadas em estruturas estruturadas, e aqui aparecem a organização curricular do IEMA

como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Parte Diversificada (PD) e a Base Técnica (BT). Esta parte da análise demonstrou como os princípios abstratos são traduzidos em componentes curriculares, delimitando como deve ser organizado o currículo do IEMA. Focamos em como essa arquitetura curricular possibilita operacionalizar a visão de mundo proposta pelo modelo Escola da Escolha, distribuindo tempos, saberes e prioridades de forma a atender aos objetivos do modelo.

O centro da análise, residiu nos instrumentos de dominação. Estas categorias, subdividimos em duas colunas, e permitiu examinar os mecanismos mais diretos do modelo de gestão. Na primeira subcoluna, analisamos como os princípios da TGE (Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Comunicação, Relevância Social) e a divisão do trabalho escolar (Responsabilização e descentralização) funcionam como as regras explícitas dessa tecnologia de gestão. Eles são os operadores que definem o *modus operandi* da instituição, transformando os princípios pedagógicos em uma lógica gerencial de monitoramento, eficiência e responsabilização. Na segunda subcoluna, o Plano de Ação, o Programa de Ação e a Agenda Bimestral examinamos como os instrumentos técnicos que garantem a aplicação dessas regras, demonstrando a estratégia em táticas cotidianas e exigências documentais que servem para regular a prática dos agentes.

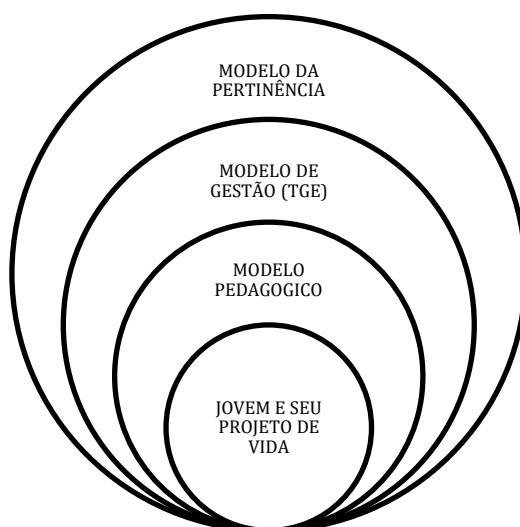
Em seguida, aprofundamos as dimensões da dominação, explorando as formas simbólicas e os objetos simbólicos. As formas simbólicas (Avaliação, Acolhimento, Nivelamento, Protagonismo, Projeto de Vida) são apreendidas como rituais e práticas que visam a inculcar disposições e a adaptar subjetividades dos agentes. O Projeto de Vida, por exemplo, analisamos não apenas como um componente curricular, mas como a principal tecnologia de produção da racionalidade neoliberal. Os objetos simbólicos (Jornada Escolar, Carga Horária, Fluxo de Reuniões), por sua vez, analisamos como a materialização do controle sobre o tempo e o espaço, que disciplinam os corpos e as mentes, tecendo disposições de dedicação intensa e constante avaliação.

Todas essas camadas convergem para a compreensão das ideologias subjacentes, que representam a consagração da dominação simbólica do modelo Escola da Escolha. Assim buscamos apresentar como os princípios, estruturas, instrumentos e rituais operam conjuntamente para produzir e legitimar um conjunto específico de crenças: a concepção do indivíduo como capital humano, a valorização da eficácia e eficiência como critérios supremos de julgamento, e a consolidação do perfil do jovem autônomo, competente e flexível como o ideal a ser alcançado.

2.2.1 O modelo pedagógico e o Projeto de Vida: formação de jovens sob a governamentalidade neoliberal

A institucionalização do IEMA (2015-2016) iniciou com um modelo institucional (pedagógico e um modelo de gestão) centrados no jovem e seu projeto de vida, aos quais se somam, posteriormente (2019-2023), o modelo de pertinência (Figura 3).

Figura 3- Representação do modelo institucional aplicado no IEMA



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Segundo o modelo Escola da Escolha (ICE), esses dois modelos são interdependentes, mas na análise documental fica evidente que o modelo de gestão orienta toda a organização escolar, apoiando o modelo pedagógico. O objetivo da parceria ICE-IEMA foi criar uma rede pública de ensino médio e profissional no Maranhão com foco na qualidade, integrando métodos pedagógicos e práticas de gestão para a obtenção de resultados verificáveis e sustentáveis.

O modelo pedagógico é fortemente influenciado pelos conceitos pedagógicos de Antonio Carlos Gomes da Costa, cujos textos (Costa, 1997, 2001, 2006, 2007), conforme ANEXO 1, são destacados nos Cadernos de Formação do ICE. Eles introduziram noções como o protagonismo juvenil e a pedagogia da presença, numa proposta que articula pedagogia, autoajuda e empreendedorismo. A trajetória de Costa, com cargos e instituições como a Febem, atual Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), Unicef (United Nations Children 's Fund) e OIT (Organização Internacional do Trabalho), reforça sua posição dentro do campo intelectual, tendo nos assuntos concernentes à infância e juventude.

Todo o modelo Escola da Escolha é formulado em torno do jovem e seu projeto de vida, visando prepará-lo para o futuro como um sujeito ativo e capaz de tomar decisões. Essa pedagogia, focada em conceitos como protagonismo e projeto de vida, só se concretiza por meio de uma gestão eficaz e eficiente, ou seja, uma tecnologia específica para esse meio.

O “Projeto de Vida” do estudante protagonista é estabelecido como o objetivo pedagógico central do IEMA. Para fundamentar essa proposta, a instituição recorre ao suporte teórico das obras de Antônio Carlos Gomes da Costa. De acordo com o próprio Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2019, p. 15), “[...] os conceitos de Protagonismo e Projeto de Vida se referem à formação de um sujeito ativo, capaz de tomar decisões e fazer escolhas embasadas no conhecimento, na reflexão, na consideração de si próprio e do coletivo.” O modelo pedagógico do IEMA se materializa em uma arquitetura curricular que busca integrar diferentes fontes normativas e conceituais. Conforme descreve o próprio Instituto (2019, p. 70), trata-se de:

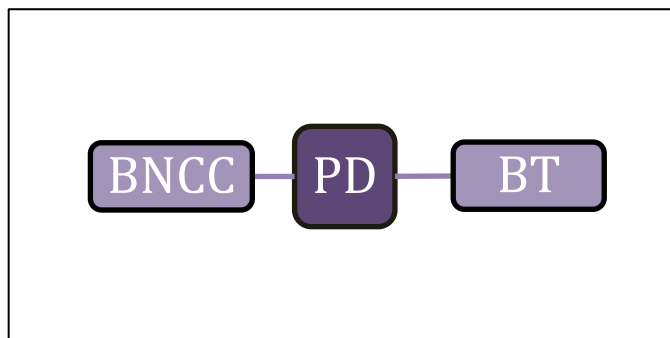
[...] o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversidade e enriquecimento necessários para apoiar os estudantes na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019, p. 70).

A Carta Fundacional do IEMA, estabelecida pela Resolução CONSUP Nº 92/2018 (ANEXO 3), formaliza os pilares institucionais da organização. A missão declarada é a de "educar jovens e prepará-los para realizarem seu Projeto de vida e serem protagonistas de sua formação e atuação no mundo do trabalho", o que deve ser alcançado por meio da promoção de uma educação “gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente”. Como visão de futuro, o instituto almejava “ser referência, até 2024, em educação profissional, científica e tecnológica no Estado do Maranhão”. Para sustentar esses objetivos, foram definidos os valores de Cooperação, Inclusão, Inovação, Qualidade, Transparência e Confiança (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2021, p. 8).

Assim o currículo do IEMA integrou as diretrizes nacionais, os parâmetros locais e os conceitos do modelo ICE, operando “um currículo integrado [...] fundamentadas na diversidade e enriquecimento necessários para apoiar os estudantes na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo” (Instituto Estadual De Educação, Ciência E Tecnologia do Maranhão, 2019, p. 70). A organização curricular (Figura 4) integrou a nova reforma da BNCC, a Base Técnica (BT) específica para cada curso profissional, e a Parte Diversificada (PD) elemento

fundamental da racionalidade neoliberal na educação. A BNCC e a PD são mais padronizadas, enquanto a BT varia conforme o curso técnico. O currículo integral tem duração mínima de 1400 horas em 200 dias letivos, distribuídas em três séries anuais.

Figura 4- Esquema da organização curricular do IEMA



Fonte: Autor, conforme apresentado nos documentos primários do IEMA. (2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com seus componentes curriculares e práticas da formação geral (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais), é ofertada de maneira transversal a todos os cursos técnicos. O grande diferencial do modelo, no entanto, reside na Parte Diversificada (PD).

Com no mínimo 1.300 horas, a PD é o locus das chamadas “Metodologias do Êxito” e busca consolidar “habilidades em torno de aspectos locais e regionais”. Seus componentes — que incluem Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Projetos Empreendedores (PECS), Robótica, entre outros — são práticas concebidas para integrar a formação geral da BNCC com a formação técnica. Essas metodologias se dividem em dois eixos, sendo o primeiro, “Práticas Educativas”, focado em atividades de socialização, como tutorias e orientações gerais sobre temas como o Projeto de Vida, que visam a motivar os agentes e fomentar a responsabilidade, e o segundo, “Práticas e Vivências em Protagonismo”. O primeiro conjunto de práticas são conceituadas como:

[...] práticas educativas providas pela própria escola e/ou por instituições parceiras, bem como pelos próprios estudantes, que objetivam por meio de oportunidades educativas, o desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais, bem como a ampliação do repertório de conhecimento e valores necessários ao processo de formação do ser autônomo, solidário e competente – elementos fundamentais para a construção do projeto de vida. (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019, p. 140).

Dentre os componentes da Parte Diversificada, o Projeto de Vida emerge como a prática principal. Sendo uma das “Metodologias de Êxito” da Escola da Escolha, o Projeto de Vida é oferecido tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e é concebido como o caminho a ser

traçado entre quem o aluno “eu sou” e quem “eu quero ser” (Caderno Formativo - Metodologias do Êxito, 2015, p. 8). Essa prática, juntamente com as demais do currículo, integra um conjunto de ações concretas e intencionais. Tais ações, realizadas por toda a equipe escolar e envolvendo diretamente os estudantes, têm o propósito de preparar o jovem para desenvolver características como proatividade, liderança, responsabilidade e um perfil empreendedor, habilidades tipicamente valorizadas pelo mercado de trabalho:

O Projeto de Vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar. Isso envolve uma reflexão cuidadosa da bagagem que é preciso levar e como adquiri-la: os valores que serão fundamentais nessa travessia permeada de escolhas, os conhecimentos, repertórios culturais e morais que serão necessários para a tomada de decisões nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva) e, finalmente, o sentido da própria existência quando se pensa na autorrealização. (Caderno Formativo-Metodologias do Êxito, 2015, p. 9).

A estrutura do currículo conta, ainda, com a Base Técnica (BT), que é organizada a partir do segundo semestre do primeiro ano, oferecendo componentes curriculares específicos e com carga horária definida para cada formação, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A justificativa para essa arquitetura curricular complexa reside na percepção que o IEMA adota sobre sua missão: a de que o modelo pedagógico em sua totalidade deve proporcionar as condições para a formação do “jovem do século XXI”. Espera-se que, ao final de sua jornada, o estudante esteja apto a executar o projeto de vida que construiu, de modo a realizar-se em suas dimensões pessoal, social e produtiva:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão de seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade, reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século. (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019, p. 74).

O ideal de formação do IEMA, alinhado ao do ICE, abrange Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências e Formação para a Vida no Século XXI, com o jovem e seu projeto de vida no centro. As práticas pedagógicas e de gestão são orientadas para o desenvolvimento de competências, a partir de eixos formativos do ICE: métodos eficazes de ensino e aprendizagem verificáveis; ampliação de valores éticos; e desenvolvimento de competências socioemocionais. O jovem é concebido como sujeito de liberdade, compromisso e iniciativa, preparado para os desafios do século XXI⁴³. O modelo pedagógico se estabelece

⁴³ Proposta pedagógica defendida por Antonio Carlos Gomes da Costa em que “os jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam, ou seja, o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema”.

também a partir de princípios educativos como protagonismo juvenil, os quatro pilares da educação, pedagogia da presença, educação interdimensional e inserção transformadora. Esses princípios convergem para a formação de um sujeito protagonista, com competências e habilidades para viver no “século XXI”, um tempo caracterizado por crises e incompetências gerenciais:

Protagonismo: os jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam, ou seja, o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema;

Os 4 Pilares da Educação⁴⁴: meios de desenvolvimento das competências dos estudantes através do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer;

Pedagogia da Presença: referência de todas as práticas educativas de todos os educadores. Está presente nas ações de toda equipe escolar por meio de atividades participativas e afirmativas, materializando-se por meio de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre toda a equipe escolar;

Educação Interdimensional/Competências Socioemocionais: consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a formação cognitiva, o que implica em inovações em conteúdo, método e gestão;

Inserção Transformadora: tomada de decisão no sentido de intervir e transformar a realidade. (Instituto Estadual De Educação, Ciência e Tecnologia Do Maranhão, 2019, p. 254; grifos nossos)

Dentre os princípios educativos, o protagonismo juvenil é apresentado como uma modalidade de ação que visa criar espaços e condições para que os jovens desenvolvam suas potencialidades pessoais e sociais. Espera-se que atuem na solução de problemas reais, tornando-se fontes de “iniciativa, liberdade e compromisso”, de modo a conduzir a formação para os ideais de “autonomia, solidariedade e competência”. Outro pilar são os Quatro Pilares da Educação, difundidos por Jacques Delors e definidos pelo Modelo Institucional do IEMA como “[...] aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão de suas potencialidades [...]” (Instituto Estadual De Educação, Ciência E Tecnologia Do Maranhão, 2019, p. 89).

Desdobrando-se a partir desses pilares e do Relatório sobre Educação para o século XXI, o princípio da Educação Interdimensional reforça a necessidade de uma abordagem integral, desenvolvendo não apenas o cognitivo, mas também a corporeidade, a espiritualidade e a afetividade – dimensões que, na ótica do modelo, compõem o capital humano. Somado a isso, o princípio da Pedagogia da Presença enfatiza os vínculos de afeto, respeito e reciprocidade

⁴⁴ Os 4 pilares da educação: o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer; foram desenvolvidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), para fundamentar uma nova concepção de educação para as crianças e adolescentes do século XXI, propondo a aprendizagem de competências e habilidades específicas. O projeto foi coordenado por Jacques Delors (1996).

entre educadores e alunos. Caracteriza-se por uma prática de atenção ativa e diálogo qualificado. Contudo, essa pedagogia traz uma ordem de prioridade que revela uma dimensão instrumental: após o autoconhecimento, o foco recai no desenvolvimento social, de modo que o educador deve se empenhar para “tornar possíveis as aquisições utilitárias indispensáveis para que o educando se torne um cidadão produtivo e aceito (aprender um trabalho rentável e socialmente útil e aprender boas maneiras, por exemplo)” (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019, p. 109).

Por fim, o IEMA acrescentou, em 2019, o princípio da Inserção Transformadora, que não faz parte do modelo original da "Escola da Escolha". Em linhas gerais, este postula que a educação deve preparar o jovem para intervir na realidade e usar seu conhecimento para "transformar positivamente o ambiente em que vive" (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019).

Os princípios e conceitos do projeto pedagógico do IEMA, propostos pelo ICE, demonstram uma dissolução das dicotomias público-privado, com um projeto de corresponsabilidade focado no jovem e seu projeto de vida. Formou-se um conjunto de “experts” capazes de construir um discurso educacional ligado a propostas gerenciais, valorizando o empreendedorismo e o modelo de gestão empresarial. Nesse sentido, conforme analisa Freitas (2018, p. 28-29), a educação é transformada em produto e a escola em empresa, onde “os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’”.

Para efeito de análise do perfil de jovem projetado pelo Projeto de Vida, elaboramos o quadro 6 intitulado “Perfil do Jovem Autônomo, Flexível e Competente no Modelo Escola da Escolha como disposições almejadas” como uma ferramenta metodológica central para operacionalizar a análise sociológica proposta nesta dissertação. Sua criação e utilização se justificam pela necessidade de decodificar, sistematizar e analisar concretamente o tipo de sujeito – ou as disposições – que a Escola da Escolha busca ativamente produzir.

Quadro 6- Perfil do jovem autônomo, flexível e competente do modelo Escola da Escolha como disposições

Dimensões	Disposições	Descrição operacional	Componente curricular
AUTONOMIA	Protagonismo	Ser protagonista: Assumir papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem e na vida escolar; adotar iniciativa; expressar suas opiniões em fóruns como Conselhos	Projeto de Vida, Práticas e Vivências em Protagonismo, Eletivas, Tutoria,

		de Classe e Rodas de Conversa; atuar como líder de turma ou em clubes.	Clubes de Protagonismo.
	Gestão de si	Ser gestor de si mesmo: Planejar o próprio futuro, definir metas e estratégias pessoais, acadêmicas e profissionais; organizar seu tempo e estudos; tomar decisões responsáveis; ser empreendedor da própria carreira.	Projeto de Vida, Estudo Orientado, Planejamento e Sistematização (TGE).
	Independência intelectual	Pensar criticamente (dentro dos limites do modelo): Buscar informações, analisar diferentes pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões baseadas em análise própria; sair da "postura tradicional" de mero receptor de conteúdo.	Eletivas, Práticas Experimentais, Estudo Orientado.
FLEXÍVEL	Adaptabilidade	Ser adaptável e resiliente: Saber lidar com mudanças, incertezas e desafios; adaptar-se a diferentes contextos, regras e ambientes (como as "salas de aula flexíveis"); ser capaz de aprender continuamente ("aprender a aprender")	Todo o modelo institucional, especialmente as metodologias ativas, a vivência nos "espaços educativos".
	Solidário/cooperação	Ser solidário e colaborativo: Saber trabalhar em equipe, comunicar-se de forma eficaz em grupo, compartilhar responsabilidades (corresponsabilidade) e contribuir para o "bem comum" da comunidade escolar; estabelecer relações significativas.	Projetos Empreendedores, Eletivas, Corresponsabilidade Social, Clubes, Acolhimento, Práticas de Vivências em Protagonismo.
COMPETENTE	Excelência acadêmica	Ter formação acadêmica de excelência: Dominar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); alcançar bom desempenho em avaliações internas e externas (SAEB, ENEM); estar preparado para ingressar no Ensino Superior.	Componentes da BNCC, Tutoria, Estudo Orientado, Práticas Experimentais.
	Qualificação	Ser qualificado para o mundo do trabalho: Adquirir habilidades	Base Técnica (BT), Projetos

		técnicas e profissionais específicas do curso escolhido na Base Técnica (BT); estar preparado para se inserir e progredir no mercado de trabalho; realizar estágios.	Empreendedores, Parcerias com empresas.
	Habilidades e competência	Dominar competências para o século XXI: Desenvolver habilidades socioemocionais (comunicação, colaboração, resiliência), cognitivas (resolução de problemas complexos) e digitais (robótica); ser inovador e criativo.	Parte Diversificada (PD), Eletivas, Projetos Empreendedores, Robótica Aplicada, Práticas e Vivências em Protagonismo.

Fonte: Autor (2025)

No modelo institucional da Escola da Escolha, o Projeto de Vida não é apenas um componente curricular isolado; ele funciona como o principal dispositivo de articulação e a espinha dorsal para a produção do sujeito desejado: o jovem autônomo, flexível e competente. A relação entre esse perfil e o Projeto de Vida é de constituição, onde um justifica e operacionaliza o outro.

A principal função do Projeto de Vida é traduzir a racionalidade neoliberal do *homo oeconomicus* (o sujeito empreendedor de si) para uma linguagem pedagógica. Ele opera como uma tecnologia de governo (no sentido de Foucault) que incita o jovem a se ver como uma empresa de si mesmo. O estudante é constantemente estimulado a planejar, investir (em si), estabelecer metas (de curto, médio e longo prazo), calcular riscos e buscar a maximização de seu “capital humano”. A elaboração do Projeto de Vida é, em essência, o exercício prático da autogestão, que é a manifestação máxima da autonomia na perspectiva neoliberal.

As dimensões da competência são apresentadas como os recursos necessários para que o Projeto de Vida seja “bem-sucedido”. O sucesso do projeto individual é diretamente atrelado ao desempenho em avaliações, à qualificação para o mercado e ao domínio de competências socioemocionais. O Projeto de Vida, portanto, confere um sentido e uma finalidade pragmática a todo o esforço escolar: não se estuda apenas para saber, mas para adquirir as competências que viabilizarão a execução do plano de vida traçado. A competência, nesse ciclo, é tanto o meio para alcançar o projeto quanto a validação de que o projeto está sendo bem executado.

O discurso do modelo Escola da Escolha, refletido no Projeto de Vida, parte de um diagnóstico de um “século XXI” marcado por incertezas, mudanças rápidas e crises. Nesse cenário, a flexibilidade é apresentada como competências de sobrevivência e sucesso. O Projeto

de Vida não pode ser um plano rígido, mas um roteiro adaptável. O jovem deve aprender a ser resiliente e a se ajustar às contingências do mercado e da vida. A dimensão da “solidariedade” e da “colaboração” é enquadrada dentro dessa lógica: saber trabalhar em rede e se comunicar eficazmente são vistos como ativos valiosos para a realização dos objetivos individuais e coletivos, alinhando-se à ideia de capital social. A solidariedade, aqui, é menos um princípio de transformação social radical e mais uma competência relacional para o sucesso em um mundo competitivo e interconectado.

Assim o Projeto de Vida transforma a autonomia em autogestão empresarial, a competência em capital humano a ser acumulado e a flexibilidade em uma disposição necessária para a vida no mercado de trabalho. Ele funciona como um dispositivo para internalizar as disposições desejadas pelo modelo, fazendo com que o estudante, ao planejar “seu próprio” futuro, acaba por internalizar e reproduzir a racionalidade neoliberal que fundamenta a Escola da Escolha, consolidando assim uma forma de dominação simbólica (Bourdieu), pois essa adesão é construída como um ato de escolha e protagonismo individual.

2.2.2 O modelo de Gestão (TGE); Tecnologias de Gestão para a estruturação de uma dominação do campo econômico na educação.

O modelo de gestão da Escola da Escolha, denominado Tecnologias de Gestão Educacional (TGE), é complementar à proposta pedagógica, buscando garantir sua aplicação efetiva. Sua origem está na necessidade de um modelo de gestão para o Ginásio Pernambucano em 2004, que concretizasse a teoria pedagógica. Conforme Emanuel Lourenço da Silva (Silva, 2015, p. 43) o modelo de gestão desenvolvido pelo ICE, segundo a análise de Emanuel Lourenço da Silva (2015, p. 43), tem sua origem em práticas do setor privado, sendo influenciado pelos “conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)”. Conforme o autor, “a experiência gerencial dessa empresa é usada para criar ferramentas de gestão escolar”, o que representa uma transferência direta de um modelo gerencial corporativo para o sistema de ensino.

Nos documentos oficiais, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) é definida tanto como “o conjunto de conhecimentos e know-how de cada membro da equipe escolar” (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019, p. 205) quanto como “A arte de integrar tecnologias específicas” (Ibid., 2019, p. 206). Tais definições, que articulam as noções de tecnologia, saber individual e arte gerencial, indicam que o modelo preconiza a utilização dos conhecimentos de todos os agentes para atingir as metas da gestão, sob a

coordenação do gestor. Em uma perspectiva crítica, Krawczyk analisa essa abordagem gerencialista, afirmando que ela "articula um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado". Segundo a autora, o resultado é um conceito de qualidade focado na competitividade e no individualismo, que simula práticas empresariais e se baseia na premissa do “esforço individual, num mundo ‘dado como dado’” (Krawczyk, 2014, p. 33).

Embora faça referência aos princípios pedagógicos, o modelo de gestão opera com um conjunto próprio de princípios (Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Comunicação e Relevância Social) cuja finalidade é garantir a efetivação das ações pedagógicas. No entanto, sua função transcende o mero suporte: fica explícito que a TGE visa, fundamentalmente, a inculcar disposições de caráter empresarial nos agentes escolares. Essa perspectiva dialoga com a análise de Stephen Ball (2014, p. 64), para quem “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, professores alunos responsáveis e empreendedores”.

O Ciclo Virtuoso propõe parcerias entre escola e comunidade para apresentar bons resultados visíveis, justificando investimentos e ações pedagógicas, e servindo para qualificar o modelo Escola da Escolha, buscando reconhecimento e replicabilidade através de resultados mensuráveis em premiações, eventos e colocações dos alunos.

O princípio da "Educação pelo Trabalho", posicionado como um elemento central da TGE, estabelece uma conexão direta com o modelo pedagógico e com as práticas cotidianas da equipe escolar. Ele propõe um processo formativo em que a equipe atua como exemplo para os jovens, em uma dinâmica onde se “aprende a trabalhar”, “trabalha para aprender” e se “autoeduca”. O objetivo fundamental dessa abordagem, conforme a crítica de Laval (2004), não é a formação técnica em si, mas sim preparar o futuro trabalhador para “aprender a empresa e não um ofício”.

Dentro da TGE, o princípio da Comunicação é tratado como uma ferramenta gerencial que enfatiza a necessidade de transmitir informações de forma objetiva e clara, com o intuito de evitar conflitos e atender a interesses de natureza empresarial. No IEMA, essa diretriz se reflete na expectativa de que o gestor se concentre na comunicação para garantir a coesão da equipe. A pedagogia valorizada, nesse contexto, é aquela pautada “pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza” (Laval, 2004, p. 46). Institucionalmente, esse princípio é operacionalizado através da estratégia denominada “Fluxos de Reuniões”, que articula ciclos de comunicação entre os agentes sob a orientação do gestor geral.

O princípio da Relevância Social, apresentado como a principal função da escola, está intrinsecamente articulado aos demais, especialmente ao Ciclo Virtuoso. Sua proposta central é a de uma gestão de recursos focada em critérios de eficácia, eficiência e efetividade, com o objetivo de alcançar “resultados socialmente relevantes” com o menor custo possível. Essa orientação para o “fazer mais com menos” e o controle de gastos reflete a lógica da “escola eficiente”. Como aponta Laval (2004, p. 193), “a imitação do mundo da empresa privada é justificada pela busca da eficiência”. O principal objetivo torna-se, portanto, a gestão otimizada de recursos para produzir resultados que sejam visíveis, duráveis e participativos. A consequência dessa mudança de foco, segundo a mesma análise, é que a escola passa a operar sob uma lógica de competências, o que pode acarretar o risco de uma “desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (Laval, 2004, p. 63).

A segunda parte do modelo de gestão da Escola da Escolha refere-se aos conceitos que estruturam suas práticas: Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA), Níveis de Resultados e Parcerias. Conforme o IEMA:

Descentralização: Implica a distribuição de responsabilidades e da tomada de decisões entre os membros da equipe escolar, levando em conta a competência profissional de cada indivíduo. Esse processo deve ser fundamentado em disciplina, respeito e confiança.

Delegação Planejada: Atua como um complemento à descentralização. A delegação planejada consiste na transferência de autoridade para a tomada de decisões; contudo, a responsabilidade final permanece com o gestor, ainda que seja compartilhada.

Ciclo de Melhoria Contínua PDCA (Planejar, Fazer, Checar e Agir): É entendido simultaneamente como um conceito e uma ferramenta, cujo propósito é dar suporte ao processo de aprimoramento contínuo, compreendendo as etapas de planejamento, execução, avaliação e ajuste.

Níveis de Resultados: Refere-se à correlação entre os resultados obtidos pela unidade e seu estágio no ciclo de vida institucional, que são categorizados como: Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade.

Parceria: Define-se como a expressão de um compromisso e de uma responsabilidade compartilhada em prol de uma meta comum. No âmbito de sua relação com o entorno, a Unidade Plena tem a prerrogativa e o dever de estabelecer parcerias com empresas ou membros da comunidade. (Baseado em Instituto Estadual De Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2021, p. 12, grifos nossos).

Esses conceitos da TGE, próximos da linguagem do campo da administração empresarial, são implantados e acompanhados no IEMA, sendo fundamentais para viabilizar as ações educacionais. A racionalidade neoliberal, segundo Laval (2004), investe no “rendimento do ensino” e na adaptação à “modernidade”. A escola, nesse viés, deve preparar para a vida, contribuindo para a modernização social e eficácia econômica (Laval, 2004, p. 11).

Esses conceitos estruturam as práticas de gestão como uma segunda camada nas ações cotidianas, acompanhadas e avaliadas por agentes internos e externos. Eles orientam para uma distribuição de responsabilidades, servem de apoio aos agentes e classificam as escolas quanto à implementação do modelo Escola da Escolha, com a formação de parcerias como

direcionamento final do modelo institucional. Elaboramos com base na pesquisa documental uma codificação das principais noções apresentadas nos princípios e conceitos do modelo Escola da Escolha. Percebemos alguns elementos de disposições constitutivos desta forma de governamentalidade e dominação neoliberal:

Quadro 7- Elementos dispositivos da dominação neoliberal com base nos princípios e conceitos do modelo institucional Escola da Escolha

PRINCÍPIOS E CONCEITOS DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA
<p>Elementos de disposições do modelo escola da escolha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento do senso de eficácia das ações pedagógicas e gerenciais; • Intensificação dos sentimentos de pertencimento e fidelidade ao modelo institucional; • Construção coletiva de indicadores de desempenho e subjetivação ao rendimento; • Geração de sentimentos de orgulho e autoestima; • Entendimentos coletivos das expectativas referente ao desempenho dos agentes; • Construção de um sentimento de equipe; • Apoio ao desenvolvimento de competências e aperfeiçoamentos contínuo.

Fonte: Autor (2025)

A análise dos princípios e conceitos do modelo Escola da Escolha, como o Ciclo Virtuoso, a Educação pelo Trabalho, o Protagonismo e a Relevância Social, revela que sua principal função não é meramente organizacional, mas sim a produção de outras disposições nos agentes escolares.

Os princípios e conceitos atuam conjuntamente para gerar um aumento do senso de eficácia. O Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA) e a cultura de monitoramento constante, ao traduzirem a complexidade educacional em indicadores de desempenho, criam uma percepção de que a realidade escolar é gerenciável e otimizável. A ênfase em metas, planejamentos (Plano e Programa de Ação) e resultados mensuráveis fornece uma sensação de controle e direcionamento, fazendo com que as ações pedagógicas e gerenciais pareçam mais intencionais e eficazes.

Essa percepção de eficácia está diretamente ligada à intensificação dos sentimentos de pertencimento e lealdade. Ao serem constantemente envolvidos em Fluxos de Reuniões, Conselhos de Classe e na construção coletiva de indicadores, os agentes desenvolvem um forte sentimento de equipe. A própria linguagem do modelo, que valoriza a corresponsabilidade e a parceria, reforça a ideia de que todos são parte de um mesmo projeto. Esse pertencimento, por

sua vez, gera sentimentos de orgulho e autoestima, especialmente quando as metas são atingidas e o modelo é apresentado como superior a outros, criando uma identidade institucional forte e um compromisso com sua defesa e reprodução.

A rotina de avaliações e a clareza sobre as metas geram entendimentos coletivos das expectativas de desempenho, tanto para alunos quanto para professores e gestores. Todos sabem o que é esperado e como serão medidos, o que leva a uma subjetivação ao rendimento: o sucesso individual passa a ser medido e percebido através dos critérios do modelo. O *homo oeconomicus* escolar aprende a gerir a si mesmo para performar bem dentro desse sistema.

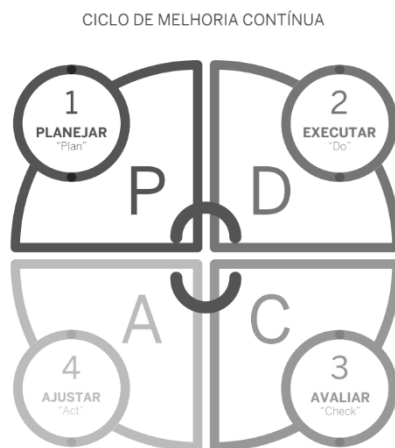
Por fim, toda a estrutura, desde a formação inicial baseada nos cadernos formativos até as práticas de tutoria e o Projeto de Vida, legitima-se como um apoio ao desenvolvimento de competências e ao aperfeiçoamento contínuo. Os agentes são levados a acreditar que o modelo lhes oferece as ferramentas para se tornarem melhores profissionais e pessoas, alinhando suas aspirações individuais aos objetivos institucionais.

Os conceitos de descentralização e delegação planejada incentivam a distribuição de tarefas e a delegação de funções para integrar todos os membros aos regimes gerenciais, baseando-se em competências, disciplina, respeito e confiança. Buscam criar uma “sensibilidade” correspondente à nova escola (eficiência, orgulho, expectativas de desempenho). No plano da direção escolar, “a disposição é para a descentralização, para o gerenciamento moderno e para a “gestão pela demanda”, em que a escola é percebida “como uma empresa entre outras, compelida a adotar a evolução económica e a satisfazer às restrições do mercado”:

No plano da administração escolar, a tendência é para a descentralização, para o gerenciamento modernos e para a “gestão pela demanda”. Durante esse período, os imperativos de eficácia impostos à escola começam a se tornar preponderantes, inicialmente por razões de controle dos custos, em seguida, por razões de concorrência entre países e entre empresas e enfim, por razões propriamente ideológicas: a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução económica e a obedecer às restrições do mercado (Laval, 2004, p. 13).

A descentralização é coordenada pelo Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA) (Figura 5), customizado pela linguagem administrativa. Este conceito/ferramenta organiza e dirige os agentes para planejar, executar, avaliar e ajustar conjuntamente, estimulando comportamentos na equipe e nos estudantes. É essencial para planejamentos estratégicos e para a “melhoria contínua”. O PDCA orienta os processos para o alcance de objetivos e melhores resultados de eficácia e desempenho, reunindo a equipe descentralizada em todas as etapas processuais. A ideia de ciclo visa à prática constante de análise e reajuste para atingir o nível de melhoria desejado.

Figura 5- Ciclo do plano de gestão estratégico do modelo Escola da Escolha ICE/IEMA ⁴⁵



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA. 2019

O PDCA também serve para classificar as escolas segundo os Níveis de Resultados, que indicam o grau de integração dos modelos de gestão e pedagógicos. Os três níveis (Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade) correspondem a etapas de adaptação da escola ao modelo nos três primeiros anos de adesão.

Uma escola com agentes descentralizados, delegados, orientados pelo PDCA para um ciclo de melhoria contínua que eleva a escola a um nível de sustentabilidade (tornando-a reprodutora do modelo), efetiva-se com o conceito final das TGE: Parcerias. É a partir da corresponsabilidade e percepção dos parceiros que as técnicas de gestão e o objetivo da escola se concretizam, manifestados pelo compromisso e alcance de objetivos comuns. A equipe escolar deve incentivar parcerias locais (organizações públicas/privadas) por meio de visitas técnicas, reuniões, eventos com a comunidade, culminâncias de projetos de eletivas e estágios. O ICE define as parcerias como ponto fundamental do modelo, devendo ser compromisso das secretarias estaduais, organizações privadas, órgãos públicos e comunidade, visando, por exemplo, obter laboratórios, estágios e convênios.

⁴⁵ Observamos na análise dos documentos primários utilizados na institucionalização do modelo Escola da Escolha no IEMA que até 2019 conforme apresentado no PDI do IEMA (2019-2022) as figuras, índices, modelos, esquemas, são idênticos aos apresentados nos Cadernos Formativos do ICE, principalmente o Caderno do Modelo de Gestão (TGE). A partir de 2022, os documentos do IEMA apresentam alterações na apresentação das imagens, figuras e tabelas. Apresentando novas cores, formatos, design, como se o IEMA empreendeu certa autonomia ou distanciamento do modelo do ICE.

Na parte técnica da TGE, encontram-se os instrumentais e ferramentas que organizam as ações: Plano de Ação, Programa de Ação, o PDCA (como ferramenta), Agenda Bimestral e Guia de Aprendizagem, todos organizados por práticas de elaboração, execução e monitoramento.

O Plano de Ação (Figura 6) é a ferramenta norteadora para todas as Unidades Plenas do IEMA Pleno, elaborado anualmente a partir dos objetivos e resultados desejados, propostos nos anos anteriores e pertinentes ao ano vigente. Sua elaboração, coordenação e monitoramento são realizados por uma equipe técnica da Coordenação da TGE do Instituto. Como ferramenta gerencial, vincula toda a rede a objetivos comuns (premissas, indicadores, estratégias) que se tornam referências para os planos de ações locais. “Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor económico” (Laval, 2004, p. xix). Baseado na descentralização, o Plano de Ação deve ser elaborado coletivamente (gestores, professores, coordenadores, servidores, estudantes, comunidade), mas sua coordenação e monitoramento são responsabilidade principal do gestor geral.

Figura 6- Modelo do Plano de Ação idealizado pelo ICE



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA 2023-2027. (2024)

O Plano de Ação, enquanto ferramenta das Tecnologias de Gestão Educacional (TGE), possui uma estrutura padronizada que inclui introdução, dados históricos, metas, indicadores, estratégias e ações, sempre alinhada à missão, valores, visão e propósito do IEMA como Escola da Escolha. Este padrão é institucionalizado e replicado em todas as Unidades Plenas do IEMA, com a intenção de estabelecer uma rede de unidades que atinjam um nível sustentável, permitindo a replicabilidade do modelo escolar. Uma característica fundamental na análise do Plano de Ação como ferramenta das TGE é a consolidação dessa racionalidade específica que

caracteriza o neoliberalismo, pois efetiva uma estrutura, uma ambientação corporativa em todas as unidades do IEMA. Isso se dá pelo uso de uma padronização para construir uma cultura e uma identidade organizacional capazes de orientar as ações dos agentes escolares a partir de premissas pré-estabelecidas no próprio Plano de Ação.

Em seus trabalhos sobre o tema (1998, 2001, 2014a), Bourdieu buscou demonstrar como o neoliberalismo estende a lógica econômica a todos os campos sociais, estabelecendo-a como uma racionalidade geral. Sua análise investiga a gênese social das disposições que sustentam essa lógica e o processo de autonomização do campo econômico. Para desconstruir historicamente os valores da conduta econômica racional, o autor utilizou o conceito de *habitus* como suporte metodológico. Com isso, Bourdieu desfez o idealismo universalista da teoria econômica, que produz evidências e estabelece leis aparentemente neutras, mas que são politicamente eficazes. Ele argumenta que, sob o neoliberalismo, a sociedade francesa vivenciou uma transição na qual a ciência econômica suplantou a filosofia, o capital econômico tornou-se mais proeminente que o cultural, a mídia passou a exercer a "violência simbólica" antes associada à escola, e a alta função pública, em fusão com dirigentes financeiros, passou a controlar cada vez mais o Estado.

Os Planos de Ação do IEMA começaram a ser desenvolvidos a partir de 2018, apresentando uma série de gráficos e análises estatísticas referentes à concorrência e ao capital humano da instituição em relação a outros estados brasileiros. Todos os Planos de Ação têm como objetivo estruturar as estratégias da instituição a partir de cinco premissas, que correspondem ao que foi visto em relação aos princípios e conceitos do modelo pedagógico e do modelo de gestão. Essas premissas são: Formação Continuada, Protagonismo, Corresponsabilidade, Replicabilidade e Excelência em Gestão.

A premissa do Protagonismo visa a que as estratégias de ações da escola formem “jovens autônomos, solidários, competentes, agentes no mundo do trabalho e participantes nas mudanças sociais”. A Formação Continuada, destinada aos educadores, objetiva elaborar ações para incorporar nesses agentes princípios educativos e um comprometimento em todas as suas práticas diárias na formação dos estudantes; para isso, a escola prioriza propiciar formação e participação para que se apropriem e incorporem os princípios, conceitos e métodos dos modelos adotados pelo IEMA. A Excelência em Gestão destina-se aos gestores, com o objetivo de prepará-los para uma gestão focada em resultados e na melhoria contínua dos processos de aprendizagem. A Corresponsabilidade, como parte fundamental das estratégias, garante o comprometimento da escola com a comunidade, familiares e parceiros, por meio de práticas e vivências desenvolvidas nas unidades. Por fim, a Replicabilidade relaciona-se com os níveis de

resultados quando uma instituição adota o modelo Escola da Escolha, tendo como estratégia ações do Poder Público para a expansão e sustentabilidade do modelo, efetivando parcerias para compor a rede do IEMA.

Todas essas premissas estruturam as ações dentro do IEMA, e é a partir delas que se planejam metas, indicadores e estratégias para obter os resultados almejados. O Plano de Ação é a principal ferramenta para a efetivação da gestão, vinculando a equipe escolar e suas práticas. Das premissas às estratégias, são elaborados os Programas de Ação dos professores, que correspondem a mais uma das tecnologias de gestão implementadas no IEMA, especificamente voltada para o corpo docente. Este é concebido como uma ferramenta operacional dentro do modelo de gestão da Escola da Escolha, devendo ser elaborado individualmente por cada membro da equipe escolar, a partir das premissas e estratégias presentes no Plano de Ação. O Programa de Ação funciona como uma ferramenta individual através da qual cada membro elabora e se compromete com metas pactuadas, como uma corresponsabilidade do servidor às premissas do modelo. Ele difere do plano de ensino tradicional do professor, mas, nos documentos analisados, não há um plano de ensino formal para os professores; o Programa de Ação parece acumular essas duas funções: plano de ensino e operacionalizador das metas estipuladas pela escola.

As ferramentas de gestão propostas para garantir a eficácia e a eficiência das ações na escola são concluídas pelo PDCA, pela Agenda Bimestral e pelo Guia de Aprendizagem. Sobre o PDCA, já foi comentada sua dupla função como conceito e ferramenta da gestão, que garante a melhoria contínua dos processos administrativos e pedagógicos. A Agenda Bimestral e o Guia de Aprendizagem referem-se, respectivamente, a ferramentas de gestão temporal e de ensino. A Agenda Bimestral deve ser elaborada pela equipe gestora com indicações das datas para cumprimento das ações estratégicas e operacionais presentes no Plano de Ação e nos Programas de Ação, garantindo uma temporalidade adequada para a execução. A agenda ganha caráter de ferramenta indispensável, pois as metas só serão atingidas e os resultados alcançados com uma eficaz gestão do tempo, evitando desperdício de recursos, tempo e ações improvisadas. A partir da agenda, os professores organizam seus Guias de Aprendizagem, uma ferramenta que auxilia na elaboração e planejamento das atividades pedagógicas para os períodos letivos. Como ferramenta de gestão temporal, destina-se a orientar os professores a planejar as atividades atendendo a três níveis de acompanhamento: por professores, estudantes e pelos pais. O Guia de Aprendizagem, como ferramenta de planejamento operacional, estrutura as ações pedagógicas a serem realizadas ao longo do ano letivo, tendo como referência o Programa de Ação. O diferencial indicado como inovação dessa ferramenta é que ela deve ser exposta nas

salas de aula para deliberação, acompanhamento e monitoramento dos pais e alunos, servindo de roteiro das atividades a serem executadas e pela qual os alunos devem se basear.

Foucault (2010a) argumenta que o neoliberalismo se fundamenta em duas premissas interligadas: uma nova percepção sobre a educação, que passa a ser entendida como um investimento, e a constituição de um novo formato de sujeito, o *homo oeconomicus*. Este sujeito emerge quando a subjetividade humana é reduzida à sua dimensão de comportamento econômico. Conforme a análise de Foucault (2010a, p. 318), isso ocorre quando prevalece um modo de subjetivação baseado na “ação estratégica, no interesse e no cálculo”, ou, em outras palavras, “quando a ação humana se submete a uma matriz primordial de estratégia, cálculo e interesse”.

Essa emergência do *homo oeconomicus* implica, portanto, uma alteração fundamental no estatuto do sujeito, que passa a internalizar o que Foucault chama de “forma-empresa”. A lógica empresarial deixa de ser uma normatividade externa para ser assimilada e reproduzida pelo comportamento do indivíduo em suas diversas relações sociais (amizades, relações conjugais, etc.). Nesse momento, quando o processo de interiorização se completa e o sujeito se compreende como um autoinvestidor, ele “aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (Foucault, 2010a, p. 310).

2.2.3 A “escolha” como núcleo central da racionalidade neoliberal

O resultado apresentado da pesquisa documental das fontes primárias e secundárias foi a ampla relevância da noção de “escolha” relacionada aos conceitos de liberdade, democracia, participação, deliberação como forma de consagração e legitimidade para a implementação e estruturação da racionalidade neoliberal. O que está em jogo nestes documentos que versam sobre o modelo Escola da escolha que analisamos de forma mais ampla não é, portanto, nada menos que a escolha em si. A noção de escolha relacionada a princípios de democracia e participação, o ato de escolher demonstra uma suplementação da política democrática e uma descaracterização da noção de escolha como algo individual e impositivo, mas sim a escolhas dos familiares, dos partidos, das agências. A principal relação é entre a noção de escolha e a ideia de liberdade, pois poder escolher significa liberdade, direito, modernidade, inovação, elementos centrais do novo discurso sobre a educação.

A noção de escolha tal como tem sido articulada na forma de princípios e conceitos para organizar a experiência educativa e dos próprios agentes escolares; escolha tida como certos modos de exercer poder sobre os outros; a escolha tal como tem sido articulada na forma de

certas tecnologias para socializar as relações de poder dentro da escola. Como chegamos a agir sobre a educação, a escola e aos jovens em termos de uma certa noção de escolha? Como a escolha tem provido a base racional para todo tipo de intervenção governamental na vida dos jovens visto como empreendedores e gestores de suas vidas? Quais são as relações entre a racionalidade neoliberal e as tecnologias de gestão educacional que tem procurado justificar-se em termos de livres para escolher, participar, decidir e dessas práticas educativas reguladas por normas da escolha?

Esta pesquisa evidencia que ao menos uma característica central da emergência dessa racionalidade neoliberal na educação, para qual a liberdade para escolher é tal cara, foi a implementação de um leque de tecnologias de gestão para governar agentes livres para escolher em termos de empreendedores. A importância da escolha como uma percepção da governamentalidade neoliberal, mas do que uma política econômica, ou qualquer outra coisa, não é, portanto, ter sido a primeira a reconhecer, definir ou defender, a escolha como um direito de todo cidadão. Em vez disso, sua importância consiste no fato de que pela primeira vez, as artes de educar foram sistematicamente ligadas a práticas de gestão e, assim, as características dos agentes como sujeitos de escolha ou sujeitos empreendedores.

CAPÍTULO III

O DISPOSITIVO DA CORRESPONSABILIDADE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Este capítulo propôs uma elaboração teórica, baseada no referencial teórico aventado e nos dados de campo da pesquisa, para investigar a formação de um dispositivo de corresponsabilidade e suas disposições na educação no Maranhão. Utilizamos os conceitos de dispositivo de Foucault (2017a, 2018) – conjunto heterogêneo com função estratégica e relações de poder/saber – para compreender a governamentalidade e de disposições de Bourdieu (2015, 2019, 2023a, 2023b) – esquemas internalizados e duráveis de percepção e ação, constitutivos do habitus, que medeia a relação entre estruturas sociais e ações subjetivas, fundamentando a dominação social para compreender a dominação do campo econômico.

A partir dessa perspectiva, analisamos as implicações da corresponsabilidade no IEMA, considerando o discurso reformista do ICE com o modelo Escola da Escolha e a mobilização para reordenar o sistema de ensino maranhense. Explora-se a construção do dispositivo e das disposições através do arcabouço jurídico emergente, um novo contrato de trabalho, organização temporal e um projeto arquitetônico no IEMA. A “ética da corresponsabilidade” é examinada como paradigma em que poder público, sociedade civil e iniciativa privada se unem para um “compromisso coletivo [...] em prol do bem comum” (Caderno de Formação do ICE-Memória e Concepção do Modelo, 2019). Buscamos compreender a função estratégica desse dispositivo, suas relações de poder e disposições, que englobam medidas políticas, institucionais, uma episteme e uma crença sobre o papel das TGE na educação, e como a corresponsabilidade do ICE exige estruturas a longo prazo, diferenciando-se de uma simples participação episódica.

Com base nas orientações metodológicas de Foucault sobre o conceito de dispositivo e de Bourdieu sobre dominação e disposições, é possível analisar a formação de um dispositivo específico de corresponsabilidade na educação do Maranhão, compreendendo como este influencia a constituição de novas formas de disposições dos agentes escolares. Entende-se, assim, que um dispositivo é uma estrutura que organiza o poder, o saber e a produção de verdade, influenciando o exercício do poder, as práticas educacionais e a disseminação do conhecimento. As disposições, por sua vez, são esquemas internalizados que moldam a percepção e a ação, fundamentando a reprodução da dominação. Esta compreensão conjunta permite uma análise aprofundada das dinâmicas sociais e dos mecanismos de saber, poder e dominação que caracterizam uma nova ordem na educação.

O discurso do ICE é promover uma gestão educacional “inovadora”⁴⁶ baseada na ética da corresponsabilidade, incluindo a participação da sociedade civil e do setor privado. Conforme os Cadernos de Formação do ICE (2019), foi essa compreensão da sociedade civil e a geração de perspectivas em torno do conceito de corresponsabilidade social que ampliou os espaços de atuação que, até então, eram percebidos como de única responsabilidade da esfera do Estado. Através das parcerias na implementação do modelo Escola da Escolha, o ICE parece estabelecer um dispositivo que reconfigurou as relações no campo educacional.

Visamos analisar a possível formação de um dispositivo de corresponsabilidade na educação maranhense, inspirado metodologicamente nas abordagens de Foucault (2017a; 2018) e Bourdieu (2015, 2019, 2023a, 2023b). Observamos como o modelo de escola do ICE funciona como um mecanismo que articula e organiza discursos e práticas no contexto educacional. Seguindo Foucault, investigamos como o ICE exerce poder pela disseminação de conhecimento e estabelecimento de normas, envolvendo profissionais da educação, comunidade escolar e sociedade. A perspectiva de Bourdieu é utilizada para compreender como o ICE constitui um conjunto de disposições nessa experiência de educação neoliberal no Maranhão, permitindo uma análise aprofundada do funcionamento e efeitos desse dispositivo nas práticas educativas estaduais.

3.1 Regime jurídico, projeto arquitetônico, organização do tempo e contrato de trabalho

Neste trabalho, complementamos semelhante visão de Foucault, afirmando que a racionalidade neoliberal, em seu desenvolvimento articulado com a corresponsabilidade, adquiriu consagração pela produção de parcerias e pela legitimação que esta consagração produz, a qual se manifestou em uma nova judicialização das relações, em uma conduta esperada e em um conhecimento tido como válido.

Podemos afirmar que o dispositivo de corresponsabilidade também reflete e opera sobre uma dualidade fundamental: entre o público e o privado, e entre a população (como objeto de governo) e o indivíduo (como sujeito a ser formado). Nesse dispositivo, a educação torna-se o campo privilegiado de identificação com a racionalidade neoliberal, e o *homo oeconomicus* emerge como sua representação ideal.

⁴⁶ Apresentamos no capítulo anterior como o modelo institucional do IEMA utiliza-se de um discurso de inovação para atrair os agentes sociais. A “ideologia da inovação” é uma marca da dominação simbólica da escola neoliberal.

Bourdieu enriquece essa análise ao permitir compreender como esse dispositivo de corresponsabilidade, ao operar concretamente no IEMA, contribui para a formação e exigência de disposições requeridas nos agentes escolares. A “ética da corresponsabilidade” e as práticas dela decorrentes – tais como a busca por parcerias, o foco em resultados mensuráveis, a adoção de ferramentas de gestão empresarial – não apenas governam os sujeitos externamente, mas podem ser internalizadas como esquemas duráveis de percepção, apreciação e ação. Essas disposições, uma vez incorporadas, tendem a naturalizar certas relações de poder e formas de dominação simbólica. As ações dos agentes, assim constituído sob a influência do dispositivo de corresponsabilidade, tende a reproduzir as lógicas neoliberais e gerenciais, fazendo com que a adesão a essa racionalidade e às suas formas de gestão pareça “natural”, “inevitável” ou mesmo “a única eficiente”, consolidando a dominação sem a necessidade constante de coerção explícita.

3.1.1 Regime jurídico de parcerias público-privadas na educação maranhense

No contexto de reformas educacionais, percebe-se a emergência de uma “governamentalidade própria de um projeto neoliberal para a educação”, conforme analisam Dardot e Laval (2016), associada à chamada “Terceira Via”⁴⁷, que propõe o modelo gerencial como solução para os desafios educacionais. Para viabilizar essa proposta, foram estabelecidas regulamentações que conferem jurisprudência às parcerias de colaboração entre agentes públicos e privados, como a Lei 13.204 de 2015, que define as relações entre governo e organizações da sociedade civil. No Maranhão, as políticas educacionais para as escolas de tempo integral estão também presente em outras formulações jurídicas, em um modelo arquitetônico específico, um sistema de avaliação de desempenho e um regime de trabalho próprio para os professores.

A análise de Dardot e Laval (2016) nos auxilia a melhor qualificar o estatuto da judicialização do modelo institucional da Escola da Escolha como uma característica

⁴⁷ Pierre Dardot e Christian Laval (2016), a referência à “Terceira Via” de Anthony Giddens é geralmente feita de forma crítica. Eles a veem não como uma superação genuína do neoliberalismo ou da social-democracia clássica, mas sim como uma adaptação e legitimação da própria racionalidade neoliberal sob uma nova roupagem, mais palatável socialmente. Para Dardot e Laval, a Terceira Via, popularizada por Giddens e adotada por governos como o de Tony Blair no Reino Unido e outros social-democratas europeus no final dos anos 1990 e início dos 2000. Não é uma “terceira” via genuína no sentido de um caminho radicalmente diferente, mas sim uma variante do próprio neoliberalismo, uma forma de governamentalidade que busca gerenciar a sociedade e os indivíduos de acordo com os imperativos da concorrência e da eficiência de mercado, ainda que com um discurso mais socialmente consciente.

fundamental do dispositivo de corresponsabilidade. Conforme visto anteriormente, um conjunto de reformas no campo educacional público maranhense, implementado por meio do Programa de Educação Integral (PROEIN) – criado pela Medida Provisória n.º 212 em dezembro de 2015 e posteriormente convertido na Lei n.º 10.414/2016 – evidenciou a recente e importante influência de uma nova mentalidade na gestão partilhada da educação no estado. Uma das principais diretrizes do PROEIN foi a coparticipação de entidades civis e empresariais na educação pública, visando aperfeiçoar a oferta e a qualidade da educação no Maranhão, como explicitado no modelo institucional do IEMA (Caderno do Modelo Institucional-IEMA, 2019).

A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, rejeitando a segunda das duas proposições mencionadas antes, o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência, cuja fonte, como vimos, encontra-se no spencerismo da segunda metade do século XIX. (Dardot; Laval, 2016, p. 69).

A inserção da mentalidade privada no setor educacional público não ocorre de forma espontânea, mas é legalizada através de normativas específicas. Um exemplo claro dessa estratégia no Maranhão foi o Acordo de Convênio de Cooperação Técnica firmado em 2015 (e renovado em 2020) entre o Governo do Estado (representado pela SECTI/SEDUC) e entidades privadas como o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e a empresa Alere, visando à implantação do ensino em tempo integral (Maranhão, Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016). Esse movimento se alinha à análise de Dardot e Laval (2016, p. 89) sobre a reorganização da racionalidade neoliberal, na qual “o intervencionismo do Estado deve ser essencialmente jurídico”, focando em impor regras universais e em resistir a ações que possam distorcer a concorrência.

A operacionalidade da corresponsabilidade, jurisdicionada pela racionalidade neoliberal, efetua-se no sistema educacional, que é “um dos casos exemplares da construção de situação de mercado pela qual os neoliberais se mobilizaram muito no terreno político” (Dardot; Laval, 2016, p. 224). Se o “mercado é aprendido e aprender é fator do processo subjetivo de mercado, a educação pode contribuir para a autoformação do sujeito, ensinando a cultura da empresa e o espírito de empreendimento desde a escola” (Dardot; Laval, 2016, p. 150). O dispositivo de corresponsabilidade, ao definir a educação como intervenção de uma racionalidade neoliberal, institui práticas educacionais consoantes a essa percepção. Os neoliberais focam na constituição voluntária de um capital humano. “Formar capital humano,

formar [...] essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda [...] quer dizer [...] fazer [...] investimentos educacionais" (Dardot; Laval, 2016, p. 315). Os elementos que constituem o capital humano são mais amplos que o simples aprendizado escolar ou profissional.

No Maranhão, o ICE institucionalizou uma racionalidade neoliberal na educação através de um modelo pedagógico e de gestão implementado nos IEMAs e Centros “Educa Mais”. Com a parceria legalizada, o Estado do Maranhão tornou-se contratante/financiador e executor, enquanto as concepções pedagógicas e de gestão escolar são privados, estabelecendo uma relação público-privada onde o setor privado define e implementa políticas educacionais sob a justificativa de aperfeiçoar a qualidade da educação. A caracterização do dispositivo de corresponsabilidade na educação maranhense se deu pelo fortalecimento jurídico das parcerias privadas, visualizado na lista de normativas que possibilitaram a responsabilidade da educação pública a outros agentes sociais.

Quadro 8- Lista de Leis e resoluções que estabeleceram a judicialização das parcerias público-privadas no Maranhão

Lei Estadual nº 10.099, de 11 de junho de 2014 – Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Lei Estadual nº 10.216, de 16 de março de 2015 – Altera a redação da Lei nº 8.903, de 10 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a instituição da Gratificação de Incentivo de Desempenho da Gestão Escolar
Lei Estadual nº 10.254, de 09 de junho de 2015 – Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.
Lei Estadual nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015 – Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA e dá outras providências.
Regimento Geral do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IEMA, de 08 de abril de 2016 - Diário Oficial do Estado do Maranhão, nº 65, Suplemento Executivo – Caderno I.
Resolução CS/IEMA nº 3, de 03 de maio de 2016 – Aprova o Regimento das Unidades Plenas de Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional e dá outras providências.
Resolução nº 92, de 16 de novembro de 2018 – Estabelece a Carta Fundacional do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, que estabelece sua missão, visão, sonho, propósito, modelo institucional, redes, programas e eventos de referência.
Lei Estadual nº 11.623, de 15 de dezembro de 2021 – Reorganiza o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA e institui o Programa Bolsa – Aluno.

Fonte: Autor, baseado no Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA 2023-2027. (2024).

Com essa judicialização e a consequente introdução de um modelo gerencial, ao se tornarem elementos centrais do dispositivo de corresponsabilidade, atuam na produção e na internalização de disposições específicas nos agentes escolares, contribuindo para a formação de uma percepção alinhada à dominação neoliberal. As leis, regulamentos e as novas práticas de gestão não apenas estruturam o campo educacional objetivamente, mas também são internalizadas pelos agentes como esquemas de percepção, apreciação e ação. Isso molda suas compreensões sobre o que constitui uma gestão “eficiente”, uma parceria “necessária” ou uma prática pedagógica “adequada” dentro dessa nova lógica. Essa internalização de normas e valores pode levar à aceitação e reprodução das lógicas neoliberais e gerenciais como se fossem “naturais”, “técnicas” ou desprovidas de intencionalidade política, consolidando, assim, uma forma de dominação simbólica. Nesse processo, os próprios agentes, muitas vezes de forma não consciente, colaboram com a imposição e a legitimação de um modelo que reconfiguram profundamente o sentido e os propósitos da educação pública.

3.1.2 Contratos de trabalho e organização do tempo docente

Parte das reformas jurídicas que legalizam o dispositivo de corresponsabilidade evidencia o caráter neoliberal das políticas de emprego adotadas no IEMA, especialmente no que tange ao regime de contratação dos professores. Essa contratação caracteriza-se por um modelo específico denominado “bolsa-formação”, cujas políticas de emprego são análogas às análises de Dardot e Laval (2016, p. 222) sobre o “desmantelamento dos sistemas de proteção aos assalariados e sua substituição por novas normas de flexibilidade”. Tais normas permitem que os empregadores ajustem suas necessidades de mão de obra ao nível de atividade, ao mesmo tempo que reduzem ao máximo o custo da força de trabalho.

A forma de contratação dos professores no IEMA é realizada mediante a composição de um banco de cadastro de reserva, no qual os professores escolhem a área de atuação, o local de trabalho e a carga horária. A composição desse cadastro ocorre por meio de uma contagem de pontos dos documentos enviados pelos candidatos, chamados de Professores Formadores⁴⁸.

⁴⁸ Conforme estabelecido no Edital nº 02/2024 – Bolsa Formação (Programa Bolsa-Formação, instituído pela Lei nº. 10.736, de 11 de dezembro de 2017, e regulamentado pelo Decreto nº. 33.844, de 28 de fevereiro de 2018). O profissionais que adentram o IEMA por via da bolsa-formação é classificado enquanto professor-formador, mesmo atuando em sala de aula como docente é registrado enquanto encarregado de outras funções: “Além das funções básicas contidas no Regimento dos IEMAs Plenos, o(a) professor(a)-formador(a) deverá: a) participar de projetos de pesquisa e olimpíadas do conhecimento, estimulando a iniciação científica junto ao corpo discente; b) postar frequências, registro de aulas/projetos e relatórios no sistema Ibutumy, em tempo hábil, conforme calendário acadêmico; c) orientar atividades de estágio supervisionado e/ou trabalho de conclusão de curso; d) participar de

Este programa visa à ampliação e manutenção da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica nos IEMAs Plenos e/ou instituições parceiras.

O processo de seleção de professores do IEMA apresenta particularidades que chamam a atenção para a natureza do vínculo de trabalho. A seleção se dá pela formação de um “banco de cadastro de reservas”, onde os candidatos são classificados por meio da análise de suas informações curriculares (titulação, produção acadêmica, experiência profissional), inseridas em um site do IEMA. É importante ressaltar que a classificação no cadastro gera apenas uma “expectativa de direito”, sem garantia de contratação. A efetivação da chamada depende das necessidades de atuação nos IEMAs Plenos. Uma vez selecionados para as vagas, os candidatos são notificados eletronicamente para assinar um “Termo de Outorga e Aceitação de Bolsa”, que funciona como único documento de vínculo, em vez de um contrato de trabalho formal.

Essa precarização é reforçada pelas condições de pagamento e direitos. A Bolsa-Formação é paga mensalmente, sempre no mês seguinte ao das atividades, e seu recebimento está condicionado à aprovação de um Relatório Técnico Mensal⁴⁹ detalhado, que deve comprovar o cumprimento das funções (com descrição de atividades, fotos, notas, etc.) no sistema Ibutumy⁵⁰. O documento legal deixa explícito que a bolsa “não constitui vínculo empregatício de qualquer natureza”, não se incorpora à remuneração e, consequentemente, exclui o pagamento de “férias, décimo terceiro ou qualquer outro encargo social ou trabalhista”. Este regime de contrato adotado pelo IEMA, portanto, reflete claramente as características dos novos arranjos de trabalho sob a racionalidade neoliberal.

A carga horária semanal dos professores formadores (20 ou 40 horas) deve ser cumprida no turno diurno, na instituição ou em espaços parceiros, nos dias letivos, sem prejuízo da Lei Federal nº. 11.738/2008. A continuidade como bolsista está condicionada à renovação da Bolsa-Formação e à assinatura de novo Termo de Outorga, mediante atendimento a critérios avaliativos e às necessidades dos IEMAs Plenos. Os bolsistas são avaliados mensal e anualmente, podendo ser desligados do Programa a qualquer tempo caso não estejam de acordo com o perfil, atribuições ou não cumpram as atividades acordadas, perdendo o direito à bolsa. Esse regime caracteriza-se como um processo de docilização do trabalhador por meio da flexibilização do emprego e da obrigatoriedade das exigências institucionais, mesmo sem

iniciativas institucionais voltadas para a formação continuada docente”. (EDITAL IEMA Nº 01/2025 – BOLSA-FORMAÇÃO).

⁴⁹ Conforme os termos do art. 4º, § 3º da Lei nº. 10.326/2017.

⁵⁰ Ibutumy é o portal de gestão e gerenciamento de atividades pedagógicas do IEMA, usado por professores e alunos para registro e acompanhamento de notas e frequências, matérias de aula, etc.

vínculo empregatício ou direitos trabalhistas⁵¹. De fato, como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 221), não se trata de suprimir a assistência, mas de fazer com que essa ajuda leve a uma maior docilidade dos trabalhadores, disciplinando a mão de obra pelos imperativos de recuperação da rentabilidade.

A rotina no IEMA é objetivada principalmente pela organização do tempo dentro da escola, mantendo os agentes em um regime intenso de trabalho e aprendizagem, o que se assemelha ao processo de disciplinarização e docilização analisado por Foucault. O tempo é disciplinarizado, impondo uma noção de série (avaliações, turmas, nivelamentos) que colabora com a organização do espaço. No IEMA, o tempo do aluno é organizado semanalmente (manhãs e tardes), com aulas divididas em horários iguais, intervalo contabilizado e tempo estabelecido para o aprendizado: o estudante permanece 9h:20min no IEMA Pleno, com jornada semanal de 45 aulas (9 aulas por dia, de 50 ou 45 minutos), iniciando às 7h30min com o acolhimento e encerrando às 17h:00.

Os docentes também têm seu tempo cronometrado, com presença de 8 horas diárias para carga de 40 horas semanais (efetivos, contratados ou professor-formador) ou 4 horas diárias para 20 horas semanais (professor-formador). A carga horária docente inclui atividades com estudantes e trabalho pedagógico sem interação com o corpo discente, em regime de tempo integral, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, da Parte Diversificada e da Base Técnica. A organização do tempo no IEMA é composta ainda por uma série de reuniões e planejamentos para o preenchimento da carga horária e para o estabelecimento de uma rotina de avaliação e desempenho escolar, o Ciclo Virtuoso. Como vimos o Ciclo Virtuoso/Ciclo PDCA tem um papel fundamental dentro dos IEMAs Plenos, pois permite o acompanhamento e avaliação do que foi planejado, bem como ajustes e delineamento de novos objetivos para a melhoria dos processos educativos e funcionais. Ele é caracterizado por uma série de reuniões dos mais diversos grupos (conselhos de líderes, coordenação de área, gestão pedagógica, equipe gestora, professores de projeto de vida, estudos orientados, conselhos de classes, reuniões com os pais) e em diferentes períodos (semanais, mensais, quinzenais e semestrais).

O quadro abaixo (quadro 9) sintetiza e organiza as percepções dos entrevistados, destacando a forte ambivalência que eles demonstram nas entrevistas: o IEMA oferece

⁵¹ A banca sugeriu uma reflexão sobre a utilização do termo docilização presente na teoria foucaultiana pois não é uma situação de docilização ao qual os agentes são submetidos, mais de degradação das condições de trabalho. A sugestão foi feita em reelaboração do tema do contrato de trabalho docente no IEMA a partir de uma precarização do trabalho e não simplesmente uma docilização do corpo ou da mente. A sugestão foi muito bem recebida e servirá nas reflexões posteriores dessa pesquisa e fica marcada como uma continuidade.

melhores condições, maior organização e engajamento, mas ao custo de uma carga de trabalho intensificada, aumento da burocracia e uma autonomia percebida como regulada por um modelo externo e imposto verticalmente.

Quadro 9- Quadro Comparativo: Perfis Profissionais, Vínculos e Seguridade

Eixo Temático	Percepção sobre o Trabalho ANTES (em Escolas "Parciais")	Percepção sobre o Trabalho AGORA (no IEMA)
Relação com Alunos e Engajamento	Contato fragmentado e impessoal , limitado ao dia da aula. Relação descrita como damos aula no nosso dia e depois vamos embora” (P1, P2, P6, P8). Menor dedicação integral à escola.	Contato maior e mais pessoal com os alunos , facilitado pelo tempo integral. Permite “compreender os motivos da baixa aprendizagem” para além da nota (G1). Diálogo "mais hábil e mais particular" com os estudantes (P3, P5, P11).
Rotina e Carga de Trabalho	Trabalho focado em cumprir horários em sala de aula ("modelo parcial" - P3). Menor quantidade de planejamentos formais (“fazemos somente o Plano Bimestral e o Anual” - P1).	Trabalho intenso e contínuo, com dedicação exclusiva . Reuniões de monitoramento "pegadas" e "fastidiosas" (P3). Exigência de múltiplos instrumentos (Programa de Ação, Guias) vistos como "muita coisa" e uma “acumulação de tarefas" (P3, P7.)
Natureza do Trabalho e Autonomia	O professor podia "ficar à vontade" (P4). Menor organização e norteamento, o que era visto como desestimulante ("não instiga o professor a ter novas inventividades” - P4).	O professor "não fica à vontade", precisa "andar no eixo" (P4), o que é visto positivamente por uns. A TGE traz "organização", "direcionamento" e um "norte" (G1, G2). Autonomia “asseada ao modelo” (Entrevistado 2), mas também percebida como limitada pelo modelo "engessado" (P4, P9)
Burocracia e Planejamento	Menos burocrático , com menos instrumentos exigidos. Prazos para entrega de planejamentos eram deixados "em segundo plano", gerando uma "cultura de procrastinação" (P1).	Percebido como muito mais burocrático ("tem um 'quê' de burocracia" - P1; "acaba limitando" - P2). Prazos "um pouco curtos" (P4) e rígidos, causando um impacto inicial (P1). Alguns veem a burocracia como um "mal necessário" para a organização (P1), enquanto outros a veem como um fardo que rouba tempo da criatividade (P2).

Colaboração e Responsabilidade	Trabalho individualizado e isolado em várias escolas. Responsabilidade limitada ao tempo e espaço da própria aula.	Maior colaboração e trabalho em equipe ("caminhando sempre nessa união" - G2). Sentimento de responsabilidade por tudo o que acontece na escola (Entrevistado 1). Reuniões semanais para discutir e reavaliar ("a gente tá sempre discutindo" - P3).
Concepção do Modelo e Participação	[Não mencionado diretamente, mas infere-se que o modelo tradicional era a norma, sem uma discussão sobre sua criação.]	O modelo do IEMA é percebido como "pronto", "montadinho", vindo "de cima para baixo" (P1, P2, P3, P9). Falta de participação na sua concepção; a participação se dá na execução, adaptação ou em sugestões sobre "como fazer" os instrumentais (P1).
Infraestrutura e Oportunidades	Menos recursos , especialmente para aulas práticas ("não instigava a criatividade" - P4).	Mais oportunidades de trabalho prático e melhor infraestrutura , como laboratórios climatizados e equipados, biblioteca, etc., sendo um forte atrativo (Entrevistado 2, Entrevistado 3).
Cultura Institucional	Visto como um ambiente profissional menos exigente e mais flexível em termos de regras e prazos.	Cultura empresarial/tecnocrata ("constituindo a escola semelhante uma empresa" - P2; "linguagem empresarial" - P1). Modelo estruturado e bem pensado, o que é positivo para uns (P2), mas resistido por outros, que não veem a concepção de escola do ICE como a ideal para a educação.

Fonte: Autor (2025)

Com este quadro buscamos evidenciar a transformação no perfil do trabalho docente com a implementação do modelo IEMA. O modelo opera uma transição clara de um regime de emprego público (estatutário ou contratual), com direitos e seguridade (mesmo que relativos, no caso dos contratos temporários), para um regime de Bolsa-Formação.

A nova modalidade, ao mesmo tempo que exige dedicação exclusiva, intensidade e alta performance, retira todos os direitos e a estabilidade associados a um vínculo de trabalho formal. Essa estrutura cria o que Dardot e Laval descrevem como uma mão de obra altamente flexível e dócil. A avaliação constante e a possibilidade de desligamento “a qualquer tempo”

funcionam como poderosos mecanismos de controle e disciplina, garantindo a adesão dos professores às exigências da TGE, mesmo que não haja um contrato de trabalho que os respalde.

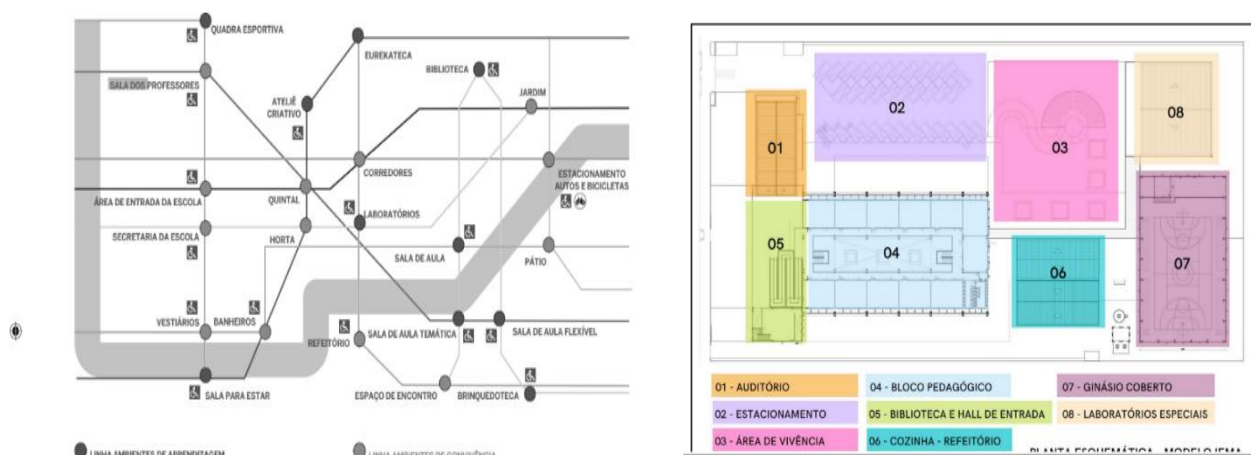
Para os gestores, especialmente os efetivos, cria-se uma situação paradoxal: eles mantêm a própria seguridade, mas se tornam os operadores de um sistema que precariza profundamente o corpo docente que lideram.

3.1.3 Projeto arquitetônico da Escola da Escolha

O dispositivo de corresponsabilidade na educação maranhense, no contexto da Escola da Escolha e da parceria IEMA-ICE, manifesta-se através de um regime jurídico que legaliza parcerias público-privadas e de um projeto arquitetônico específico – os “espaços educativos” – que integra pedagogia, arquitetura e uma ética empreendedora. Foucault (2018, p. 321) observou que, a partir do século XVIII, a arquitetura passou a se articular com problemas populacionais e urbanísticos, visando a objetivos econômico-políticos, para além da manifestação de poder divino e soberano. O modelo Escola da Escolha propõe espaços educativos que considerem uma “arquitetura escolar influenciada pela pedagogia e uma pedagogia concebida para educar e assegurar a atuação das crianças, adolescentes e jovens como protagonistas” (Cadernos Formativos ICE- Espaços Educativos, 2019, p. 16).

Essa abordagem conjuga a pedagogia da presença com um projeto arquitetônico voltado ao desenvolvimento de habilidades, competências e ao protagonismo juvenil, sob orientações neoliberais. A flexibilidade é um conceito central, tanto para os espaços educativos quanto para as salas de aula, que devem permitir “modificações frequentes [...] estando permanentemente atualizados, adequados e sensíveis às potencialidades e necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem” (Cadernos Formativos ICE- Espaços Educativos, 2019, p. 17). A “sala de aula flexível” visa estimular os estudantes, aumentando sua motivação e engajamento (Cadernos Formativos ICE- Espaços Educativos, 2019, p. 64).

Figura 7- A pedagogia da arquitetura da Escola da Escolha com suas “linhas” (esquerda) e salas flexíveis (direita)



Fonte: Cadernos Formativos do ICE- Espaços Educativos. 2019

A “pedagogia da arquitetura” propõe uma forma de dominação que permeia todos os aspectos da escola, produzindo “linhas” que guiam os agentes e objetificam a distribuição espacial para garantir a aprendizagem dos princípios da Escola da Escolha. A organização física, conforme esquema do ICE, orienta a localização dos espaços de aprendizagem ou convivência. Destaca-se a reconfiguração da sala dos professores, que deve ter localização privilegiada para favorecer o acesso dos estudantes e a integração, e da sala de aula, com a “retirada da ‘mesa do professor’, já que aqui falamos de um processo que está centrado no estudante”. Configura-se uma arquitetura que retira autoridade e privilégios docentes em favor da lógica da escolha do aluno, desafiando o professor a “sair de sua postura tradicional” (Cadernos Formativos ICE- Espaços Educativos, 2019, p. 67).

O modelo institucional do IEMA segue essa lógica neoliberal, com um projeto arquitetônico para unidades novas (unidades construídas) e adaptadas (unidades revitalizadas). Isso não contradiz o modelo, pois a TGE enfatiza que o modelo é mais “consciência do que modelo”, significando que a institucionalização da Escola da Escolha se efetiva pela internalização de uma consciência pelos agentes, independentemente de a estrutura física ser construída ou revitalizada.

Figura 8- Comparação entre o modelo arquitetônico e uma imagem real de uma unidade do IEMA



Fonte: PDI-IEMA (2023-2027); e Site G7-MA (2018). (2025)

O projeto arquitetônico das unidades plenas do IEMA, investindo em flexibilidade e múltiplos espaços, visa institucionalizar uma rotina de dedicação exclusiva, transformando o espaço em um ambiente disciplinar. As tecnologias disciplinares na organização dos espaços (divisão e visibilidade) planejam diferentes ambientes sincronizados para produzir um determinado sujeito e alcançar objetivos. Todos os recursos podem ser alvo de melhoria constante para a produção econômica e extração máxima da força, pois, como afirma Foucault, “o crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar” (Foucault, 2014b, p. 214).

Outra característica do dispositivo de corresponsabilidade é a figura do Coordenador de Área ou Eixo, profissional com papel e autoridade destacados “para fins de adequação e padronização da gestão de ensino e aprendizagem dos IEMAs Plenos” (PDI -IEMA 2023-2027, 2022). Conforme Dardot e Laval (2016, p. 154), nessa lógica, “todos os trabalhadores devem olhar para sua função e seu compromisso com a empresa com os olhos do gestor”. As atribuições do coordenador (informar frequência docente, acompanhar aulas, estimular a Pedagogia da Presença, executar o PDCA dos Programas de Ação, assessorar professores, registrar e comunicar situações atípicas) configuram uma técnica de vigilância hierárquica, central no poder disciplinar, onde “fiscais [são] perpetuamente fiscalizados” e o poder funciona como uma “máquina” que distribui os indivíduos nesse campo (Foucault, 2014b, p. 173). As técnicas disciplinares (organização de espaço, tempo, individualização, gestão de recursos) são aplicadas no IEMA para aprimorar constantemente todos os elementos em prol da eficiência.

Essa análise permite prosseguir a investigação do dispositivo de corresponsabilidade, focando na construção da racionalidade neoliberal na educação maranhense pela relação ICE-

IEMA. Esta produz novas tecnologias de poder, informadas por uma visão de corresponsabilidade e gerenciabilidade que suporta as TGE. Esse avanço da corresponsabilidade público-privada, conforme Laval (2004), pode comprometer a dimensão democrática da gestão escolar. As políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo promovem maior participação privada na gestão escolar, tratando o aluno como cliente, induzida por novas tecnologias de informação que atuam como controle centralizado. O sistema público maranhense implementa políticas baseadas em exemplos de gestão institucional educacional e de aprendizagem para aprimorar indicadores de desempenho. Essas reformas se baseiam numa ética de responsabilidade compartilhada, efetivando um dispositivo específico na organização da educação no Maranhão.

O projeto arquitetônico da Escola da Escolha, materializado nos “espaços educativos” do IEMA, não é um mero cenário para as práticas pedagógicas, mas um elemento ativo e fundamental na estruturação da dominação simbólica e na produção de disposições específicas nos agentes escolares (gestores, professores e alunos) exercidas pelos operadores e instrumentos de dominação. A organização intencional do espaço, com sua ênfase na flexibilidade, na reconfiguração de áreas tradicionais como a sala dos professores e a sala de aula, e na criação de “linhas” que guiam a circulação, funciona como um poderoso mecanismo de inculcação de disposições alinhadas à racionalidade neoliberal e gerencial.

3.2 A “ética da corresponsabilidade” e o espírito do neoliberalismo

Partimos da premissa de que a constituição do dispositivo de corresponsabilidade na educação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma “ética da corresponsabilidade”:

Essa ética pressupõe e exige uma atuação convergente, sinérgica e intercomplementar como a melhor forma de enfrentar os problemas de cada país e do planeta. Ao invés das empresas e organizações não-governamentais desenvolverem ações paralelas às das políticas públicas, elas passam a atuar num modelo de complementaridade institucional em que as forças e as luzes de cada setor se somam às demais para atingir objetivos superiores e comuns. As alianças sociais estratégicas entre os três setores concretizam e expressam essa ética e cada segmento ingressa com o que tem de melhor: Os estados com os seus fins universais, ou seja, atender de forma indiscriminada todos os cidadãos; As empresas com a sua capacidade de atuar com eficiência, eficácia e efetividade; e As ONGs com a sua sensibilidade, criatividade e espírito de coletividade convergindo esforços e resultando em sinergia altamente positiva (Cadernos Formativos- Memória e Concepção do Modelo, 2019, p. 40).

É neste quadro que se estabelece um diálogo entre a perspectiva da governamentalidade neoliberal e a corresponsabilidade pela educação, entendida enquanto um dispositivo de poder (Foucault, 2023) e de dominação (Bourdieu, 2019). A abordagem investigativa se debruça sobre os discursos, técnicas, normas e orientações que buscam atuar sobre os debates da responsabilidade pública na educação, a função da educação, a gestão da escola, o tipo de educação a ser promovida para os estudantes e o papel do professor. Ou seja, os valores fomentados pela ética da corresponsabilidade promovida pelo ICE.

Um exame das tecnologias de gestão para a educação elaboradas pelo ICE, sob a égide desta ética da corresponsabilidade, não se refere necessariamente à “moralidade” no sentido durkheimiano – de um domínio de valores e seu modo associado de produzir integralização e solidariedade sociais. Em vez disso, investigamos as formas pelas quais a corresponsabilidade tornou-se estreitamente ligada às práticas de reformas na educação, configurando-se como uma forma de governo (Foucault, 2023) e de dominação (Bourdieu, 2019). Ao longo dos últimos anos, as linguagens, técnicas e autoridades do campo de produção intelectual vinculadas a entes privados têm inspirado e transformado as formas pelas quais os agentes sociais são conduzidos e inculcados para que se tornem *homo oeconomicus* e sujeitos de parcerias público-privadas, e para que concordem que as regulamentações e o modo de perceber a educação desses entes privados constituem a legítima forma de conduzir a educação.

Inspirando-nos em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* de Max Weber (2004), que chama a atenção para a relação entre o capitalismo, uma ética específica e um “espírito” de acumulação – entendendo o espírito do capitalismo não apenas como um sistema econômico, mas como uma cultura, uma conduta de vida metódica (Weber, 2004, p. 7) –, buscamos correlacionar a ética da corresponsabilidade na educação promovida pelo ICE com o espírito do neoliberalismo. Weber (2004, p. 167) ressalta que nem a perspectiva economicista nem a espiritualista podem, isoladamente, explicar a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, utilizando a ideia de “afinidades eletivas” para descrever a complexidade de fatores envolvidos (Weber, 2004, p. 84).

Dentro dos Cadernos de Formação oferecidos pelo ICE, fica nítida a enunciação de um modo específico de gerir a educação, que seria com o rompimento entre o público e o privado, estabelecendo uma responsabilidade mútua em prol de um bem comum: o “jovem e seu projeto de vida” (Cadernos de formação ICE, 2016, p. 30). Esse discurso se efetiva na história do ICE. Esse momento marcou o fortalecimento de uma visão participativa, onde a sociedade civil expandiu sua ação mobilizadora, organizando-se de diversas formas para colaborar com o Estado na promoção do “bem comum”. Essas novas formas de organização, muitas vezes

inovadoras, estimularam parcerias e “facilitaram a comunicação entre a sociedade civil e o poder público” (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 33).

Para conceber e implementar um modelo de escola alinhado a esse novo paradigma, o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil “precisam” unir forças, buscando gerar transformação em vez de apenas realizar reparos superficiais. Esse tipo de ação foi denominado dentro do ICE pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa como “ética da corresponsabilidade”, vista como o novo paradigma das ações sociais das empresas e organizações no século XXI (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 36). Essa ética da corresponsabilidade implica em uma atuação conjunta, sinérgica e intercomplementar dos três setores – público, privado e sociedade civil – para enfrentar os desafios sociais (Cadernos de formação ICE, 2016, p. 37). Em vez de desenvolverem ações isoladas, as empresas e organizações não-governamentais passam a atuar em complementaridade institucional, combinando suas forças e recursos para alcançar objetivos superiores e comuns. As alianças sociais estratégicas entre os três setores refletem e concretizam essa ética, cada um contribuindo com suas melhores capacidades: “os estados contribuem com seus fins universais, visando atender a todos os cidadãos de forma indiscriminada”; as empresas trazem “sua capacidade de atuação com eficiência, eficácia e efetividade”; e as ONGs oferecem “sua sensibilidade, criatividade e espírito de coletividade, resultando em uma sinergia altamente positiva” (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 40-42).

A compreensão crescente da sociedade civil sobre o conceito de corresponsabilidade social ampliou os espaços de atuação, antes percebidos como de exclusiva responsabilidade do Estado. Essa corresponsabilidade implicou em um compartilhamento de responsabilidades entre diferentes atores sociais, visando alcançar objetivos comuns no campo educacional. Nos documentos sobre o ICE, destaca-se a diferença entre corresponsabilidade e simples participação ou contribuição pontual: “Corresponsabilidade implica compromissos de médio e longo prazo, tanto com o objeto quanto com a geração de transformação social” (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 41). Ao decidir ir além da simples reforma física de uma escola pública e adentrar no seu reordenamento político-institucional e pedagógico, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada estabeleceram uma “nova equação de corresponsabilidade social” (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 25). Essa ação não se limitou a uma política de governo, mas se tornou uma tendência irreversível, atuando como um motor de mudanças na Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, após a consolidação das inovações em conteúdo, método e gestão que hoje constituem o modelo da Escola da Escolha.

O quadro 10 detalha a ética da corresponsabilidade exigida a cada agente social e revela um ponto fundamental desta pesquisa: a corresponsabilidade, no modelo Escola da Escolha, não é um princípio abstrato de participação democrática, mas sim uma sofisticada tecnologia de governo e um mecanismo de produção de disposições, que distribui papéis e responsabilidades de forma a garantir a eficiência e a reprodução da racionalidade neoliberal:

Quadro 10- Agentes sociais e a ética da corresponsabilidade

Agentes sociais	Ética da Corresponsabilidade exigida aos agentes de acordo com os Cadernos Formativos	Ações esperadas
ICE	Segundo a concepção do ICE (2015a, p. 8), o Modelo da Escola da Escolha nasceu da união de esforços entre o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada. Esses segmentos, cada um com suas competências, convergiram em torno de uma causa comum: a busca por "gerar transformação", e não apenas "resolver problemas pontuais". Nesse contexto, o modelo foi desenvolvido a partir do princípio de que "todos agregam forças para fazer a parte que é de todos".	Extensão do modelo Escola da Escolha
Profissionais da escola	O modelo da Escola da Escolha postula que todos os profissionais da escola têm um papel educativo, já que "cada ambiente é um lugar onde se processam práticas educativas". Nesse contexto, exige-se que atuem "com coesão e cientes de sua corresponsabilidade pelos resultados educacionais", sempre com foco na formação do estudante. Segundo o ICE (2015b, p. 41), essa coesão depende do alinhamento em torno de três visões fundamentais que constituem a base do projeto: "o tipo de pessoa que se quer formar; o tipo de sociedade para cuja construção se espera que essa pessoa contribua; [e] a utilidade e o valor do conhecimento na vida das pessoas".	Atuação focada no monitoramento dos resultados e na manutenção dos fundamentos do projeto.
Estudantes/líderes de turma	No modelo Escola da Escolha, o líder de turma assume funções de microgerenciamento do tempo e das tarefas de seus colegas. Ele é responsável por comunicar aos professores a agenda de atividades da turma e a distribuição de avaliações e trabalhos, uma prática que, segundo o ICE (2015d, p. 34), visa "favorecer o desenvolvimento de competências como planejamento, flexibilidade, organização etc.". Essa responsabilidade se aprofunda durante o Estudo Orientado, momento em que o líder pode, "com apoio e supervisão do professor", assumir a "liderança do Plano de Atividades ou Plano de Estudos da Turma", uma tarefa descrita como de "extrema importância, caracterizada pelo alto nível de corresponsabilidade e compromisso".	Ações sobre o Plano de Atividades e o Estudo Orientado
Professores, gestores e estudantes	No modelo Escola da Escolha, a ambientação das "Salas Temáticas" é tratada como uma responsabilidade compartilhada entre professores, gestão e estudantes. Conforme o ICE (2015f, p. 17), "as salas deverão ser ambientadas com os recursos relacionados à respectiva disciplina". A operacionalização dessa diretriz cabe a "cada professor, apoiado pela gestão escolar", que deve "caracterizar suas salas e solicitar outros materiais" em conformidade com o que foi previsto nos "Guias de Aprendizagem e Programas de Ação". A participação dos estudantes nesse processo também é incentivada, pois, segundo o documento,	Ações sobre a ornamentação das Salas Temáticas.

	"possibilita maior integração e corresponsabilização no desenvolvimento da rotina das Salas Temáticas".	
Unidade Escolar	Na concepção do ICE (2015h, p. 18), a sustentabilidade de uma escola é alcançada quando ela demonstra, por meio dos resultados que apresenta, a sua capacidade de se manter em operação e de validar seu valor perante a sociedade, gestores públicos e investidores sociais. Nesse estágio, a instituição prova que não é apenas um receptor passivo de financiamento público, mas um agente que "gera valor ao sistema". Essa geração de valor se concretiza na medida em que a escola "retribui sob a forma de resultados àquele que a mantém", ou seja, à sociedade que a financia com seus tributos, justificando assim o investimento realizado.	Ações voltadas sobre os resultados almejados e obtidos.
Gestor da Escola	Segundo o modelo do ICE (2015h, p. 6), a principal responsabilidade do Gestor é exercer uma liderança multifacetada. Ele deve não apenas coordenar as diferentes áreas da escola e integrar os resultados produzidos coletivamente, mas também assumir um papel formador, devendo educar sua equipe pelo exemplo e trabalho. A finalidade dessa atuação é, em última instância, inspirar a todos na continuidade do projeto escolar.	Coordenação das atividades para a obtenção de resultados.

Fonte: Autor, com base nos Cadernos Formativos do ICE, (2025).

A análise do quadro posiciona o ICE não como um simples parceiro, mas como o agente central que articula a união entre poder público, sociedade civil e iniciativa privada. Sua ação esperada, a “Expansão do modelo Escola da Escolha”, revela seu papel como o principal *locus* da estratégia e da expertise. O ICE não apenas participa; ele define o jogo e suas regras, fornecendo a percepção sobre o que é uma boa educação e como ela deve ser gerenciada.

Para os profissionais da escola, a corresponsabilidade é traduzida como o dever de atuar com coesão e de estarem cientes de sua responsabilidade “pelos resultados educacionais”. O quadro mostra que a eles é exigida a adesão a uma visão única sobre “o tipo de pessoa que se quer formar” e “o tipo de sociedade” a ser construída. Isso revela a produção de uma disposição à conformidade ideológica, onde os profissionais são responsabilizados não apenas por suas tarefas, mas pela internalização e garantia das bases do projeto, o que limita o dissenso e transforma a crítica em desvio.

A corresponsabilidade exigida aos estudantes/líderes de turma é particularmente reveladora. O quadro demonstra como o modelo delega a eles tarefas de microgerenciamento: comunicar agendas, distribuir tarefas e conduzir planos de estudo. O objetivo explícito é “favorecer o desenvolvimento de competências como planejamento, flexibilidade, organização etc.”. A corresponsabilidade, aqui, funciona como uma tecnologia para a inculcação da subjetividade do homo oeconomicus: o estudante aprende, desde cedo, a ser gestor de si mesmo e do seu entorno imediato, desenvolvendo disposições para a organização e a liderança, mas

sempre sob a supervisão do modelo. O protagonismo é, portanto, uma forma de treinamento para a autogestão eficiente.

A responsabilidade coletiva de professores, gestores e estudantes pela “ornamentação das Salas Temáticas”, embora pareça secundária, é altamente simbólica. A corresponsabilidade se manifesta na produção e manutenção da estética do modelo, gerando engajamento e um sentimento de apropriação de um espaço cujas regras já foram definidas externamente. Por sua vez, a Unidade Escolar como um todo assume o papel de uma empresa que “gera valor ao sistema” e retribui sob a forma de resultados, moldando a disposição institucional para a performance e a *accountability*.

O gestor da escola tem sua corresponsabilidade definida como a função de coordenar, integrar resultados e “educar sua equipe pelo exemplo e trabalho”. Ele é o principal vetor da internalização do modelo, dele se espera a disposição para a liderança servidora, a motivação de equipes e a garantia da execução do projeto.

Os Cadernos de Formação do ICE abordam a complexidade envolvida na concepção de um modelo de escola, destacando a importância de considerar a relação entre os elementos do diagnóstico e a oportunidade de melhorar a educação nacional. A partir dessa reflexão, identificou-se a necessidade premente de criar um modelo de escola que tivesse significado na vida dos jovens, especialmente diante de desafios como a baixa perspectiva em relação ao futuro, a dificuldade em tomar decisões, a falta de autoestima e os baixos índices de aprendizagem, que não condizem com as projeções de crescimento do país e do estado (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 53). As bases do modelo da Escola da Escolha (modelos pedagógico e de gestão- TGE) foram estruturadas com base em uma análise cuidadosa do cenário contemporâneo em diferentes escalas sociais, visando resolver o desafio de garantir a universalização do ensino com qualidade, além de criar um ambiente pedagógico eficaz vinculado a uma gestão que gerasse resultados mensuráveis e sustentáveis.

Conforme detalhado nos Cadernos de Formação do ICE (2016, p. 43), os compromissos assumidos após a restauração do edifício escolar não foram apenas materiais, mas visam à revitalização do “espírito” da escola por meio da elaboração dos modelos pedagógico e de gestão. Esses compromissos foram organizados em diferentes áreas.

Para a escola como instituição, os compromissos incluíam atuar como um “núcleo animador em conteúdo, método e gestão”, desenvolver novos formadores através de uma “residência educativa” e produzir material didático-pedagógico para ser replicado em outras instituições. Para os estudantes, o objetivo era formar jovens com habilidades para “avaliar e tomar decisões”, estabelecer “relações significativas”, preparar-se para uma “participação

corresponsável [...] no exercício da cidadania” e se qualificar para “compreender, se inserir e progredir no mundo do trabalho”. Por fim, em relação aos educadores, os compromissos exigiam o “domínio de conhecimento específico”, a “capacidade de estabelecer relacionamentos de qualidade” com toda a comunidade escolar e um “comprometimento com a formação permanente” (Cadernos de formação ICE, 2016, p. 47-50).

Ao explicarmos como se caracteriza essa “ética da corresponsabilidade” desenvolvida pelo ICE, podemos notar as seguintes características que formam um dispositivo de corresponsabilidade: heterogeneidade, urgência, emergência e uma rede de relações (Foucault, 2018, p. 244).

Nos cadernos do ICE e na análise da “ética da corresponsabilidade” conseguimos localizar essa heterogeneidade característica do dispositivo com conceitos e filosofias que fundamentam a necessidade de transformações na educação para enfrentar os desafios contemporâneos. Como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), onde o ICE adotou a visão de homem e sociedade presente na LDB, que estabelece que a educação, como dever da família e do Estado, visa o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 51); na Constituição Federal, em que o ICE considera os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, destacando a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e marginalização, e a promoção do bem de todos, sem discriminação (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 52); na perspectiva da UNESCO, onde a concepção e finalidades da educação segundo a UNESCO foram consideradas, incluindo a promoção da paz, dos direitos humanos, da sustentabilidade e do desenvolvimento socioeconômico (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 52); no Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD), em que o ICE alinhou-se ao paradigma do desenvolvimento humano proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que prioriza a qualidade de vida, a liberdade e a equidade; nos Códigos da Modernidade de Bernardo Toro, que foram considerados, abordando conceitos como autonomia, cooperação, responsabilidade e inovação (Cadernos de formação ICE, 2016, p. 52); e nas Mega Habilidades, onde o ICE incorporou as mega habilidades propostas por Dorothy Rich, que incluem habilidades cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para o sucesso pessoal e profissional (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 53).

A emergência é verificada com uma série de enunciados do ICE sobre o “desafio atual da sociedade está relacionado à capacidade de transmitir e realizar os valores positivos” construídos ao longo da história humana, em relação à complexidade do Cenário Mundial. “O

mundo contemporâneo apresenta dinâmicas próprias nos campos econômico, tecnológico, social e cultural, resultando em diversas consequências” (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 53). Ao integrar esses elementos, o ICE buscou uma abordagem educacional que promovesse o desenvolvimento integral dos educandos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma cidadania ativa, baseada em valores de liberdade, justiça, solidariedade e igualdade.

Sobre a urgência que marca a formação de um dispositivo, Foucault (2018, p. 244). O modelo Escola da Escolha pauta-se numa reflexão de urgência. Diante da complexidade e urgência dos desafios educacionais no século XXI, para o ICE é fundamental refletir sobre o ideal de homem e de sociedade, assim como os propósitos da educação neste novo milênio. Isso foi vital para elaborar respostas pedagógicas adequadas. Reconhecendo a necessidade de romper com modelos educacionais tradicionais e criar novas abordagens que atendam aos desafios contemporâneos, o ICE procura responder aos Desafios do Século XXI: “Diante das transformações ocorridas ao longo do último século, houve uma compreensão da necessidade urgente de adaptar a educação para preparar os jovens para os desafios atuais e futuros” (Cadernos de Formação ICE, 2016, p. 54).

A ética da corresponsabilidade corresponde a uma formação de dispositivo segundo o conceito de Foucault, apresentando uma heterogeneidade, emergência e urgência características desse tipo de construção. Assim como nos dispositivos analisados pelo filósofo francês, a ética da corresponsabilidade não se apresenta como uma estrutura fixa ou homogênea, mas sim como um conjunto de práticas, relações e discursos que se entrelaçam e se transformam ao longo do tempo. Sua emergência está ligada à necessidade de resposta a problemas sociais e políticos contemporâneos, como a busca por soluções para questões educacionais. A urgência dessa ética reside na sua capacidade de mobilizar diferentes atores sociais em torno de objetivos comuns, promovendo uma abordagem colaborativa e solidária para a reforma do sistema de ensino por meio de um modelo institucional de escola neoliberal.

A dominação se efetiva ao mostrar como esse dispositivo de corresponsabilidade, com sua “ética” e práticas, atua na formação de disposições nos agentes. A internalização pelos processos de socialização dessa ética e dos discursos sobre “bem comum”, “parcerias” e “protagonismo” podem produzir novas disposições dos educadores, alunos e comunidade, levando-os a perceberem e agirem conforme os preceitos do modelo. Essa internalização, muitas vezes não consciente, fundamenta uma dominação simbólica, onde a racionalidade neoliberal e a intervenção privada na educação são aceitas como legítimas ou mesmo desejáveis, e os sujeitos “colaboram” com a reprodução dessa ética neoliberal.

3.3 O saber da corresponsabilidade

A corresponsabilidade na educação, para ser efetiva, depende fundamentalmente do saber. Não se trata meramente do saber da governamentalidade ou das artes de governar, temas de inúmeros tratados desde a Antiguidade Clássica, mas de um saber positivo sobre o domínio específico a ser governado – neste caso, a arte de educar⁵². É necessário um meio de tornar este domínio acessível ao pensamento, de modo que ele possa ser executado, avaliado, implementado ou ensinado. Tal “representação” do objeto da corresponsabilidade possui dois aspectos significativos: primeiro, a articulação de uma linguagem específica para descrever o objeto da corresponsabilidade na educação; segundo a construção de dispositivos para inculcar essa linguagem e as práticas a ela associadas⁵³. Em cada uma dessas dimensões, a racionalidade neoliberal desempenha um papel crucial.

As linguagens da corresponsabilidade não atuam simplesmente para mistificar a dominação ou legitimar o poder existente; elas têm um papel constitutivo, tornando novos setores e aspectos da educação pensáveis e, conseqüentemente, praticáveis. Somente através da linguagem a corresponsabilidade pode formular seus fins, retratando seu objeto – a educação – como um campo inteligível, com limites identificáveis e características que se interligam de maneira sistemática. Seja na gestão de uma empresa, de uma família, de um governo ou de uma escola, os domínios em questão são realizados, trazidos à existência, através das linguagens que os representam e das ferramentas, técnicas e tecnologias que essas linguagens tornam concebíveis.

Os vocabulários do modelo da Escola da Escolha, por exemplo, fizeram duas contribuições distintas, mas inter-relacionadas, para o exercício da corresponsabilidade na educação ao longo dos últimos anos. Em primeiro lugar, eles forneceram os termos que permitiram que a educação fosse traduzida para as novas linguagens da economia e do mercado. Em segundo lugar, esses vocabulários constituem a educação e o sistema escolar como um objeto possível de gerenciamento racional, ao fornecerem linguagens para se falar de aprendizagem, desenvolvimento, projeto de vida, competências e habilidades, bem como de problemas sociais como crises econômicas, delinquência juvenil e o papel do Estado. Eles

⁵² A TGE é definida como uma nova arte de educar que integra tecnologias específicas para esse objetivo.

⁵³ Na análise com os agentes do IEMA percebemos uma distância social da linguagem gerencial do modelo de gestão, caracterizando como uma parte fundamental da socialização das TGE e das distinções entre os agentes que têm facilidade e dificuldade com essa linguagem.

tornam possível pensar na realização de objetivos desejáveis – como autonomia, flexibilidade, competência, disciplina, contentamento e produtividade – através da aplicação da corresponsabilidade ao domínio educacional.

O desenvolvimento de um vocabulário específico através do qual a corresponsabilidade é articulada ao longo do processo de institucionalização do IEMA filiou-se a uma sequência de problematizações. A sala de aula, a sala dos professores, os corredores, a organização do tempo, os currículos, a gestão, os pais, as parcerias: cada um desses elementos constitui uma superfície de emergência sobre a qual certos problemas tomam forma – como a pedagogia da presença, as tecnologias de gestão educacionais, os espaços educativos, as metodologias do êxito, a relação entre pedagogia e arquitetura. Estes são problemas que entes privados, como o ICE, tomaram como seus, conforme a análise de Foucault (2019) sobre como certos problemas se tornam objetos de saber e intervenção. Nesses lugares e ao redor deles, um saber da corresponsabilidade encontra seus sujeitos, governa-os, domina-os, almejando reformá-los ou educá-los e, no processo, elabora princípios, conceitos e ferramentas para produzir normas, comportamentos e pensamentos. É importante notar que nenhum saber corresponsável com a educação precedeu as preocupações com a economia; pelo contrário. Foi em termos de problemas econômicos, ao identificar e gerenciar as ações do governo do Estado em relação à educação, que um saber sobre a corresponsabilidade pela educação começou a elaborar um conjunto de modelos pedagógicos e de gestão para a implementação de uma escola orientada para o mercado. E a corresponsabilidade, por sua vez, devolveu à política educacional a diversidade de suas linguagens, as quais a tornaram um fértil recurso para que se transformassem, de diversas maneiras, as problematizações da escola, da gestão e da aprendizagem e, portanto, para que se inauguraram novos domínios de parcerias entre entes privados e públicos.

Para que um domínio seja de fato governável, não é necessária apenas uma linguagem que o torne pensável; também é preciso informação sobre sua condição. A informação estabelece um circuito entre as autoridades, de um lado, e os eventos e pessoas ao seu redor, de outro. Ela permite que os aspectos do domínio considerados pertinentes – como a faixa etária dos estudantes, a taxa de escolarização líquida, o índice de desenvolvimento humano, a situação da juventude, o número de homicídios entre a população jovem no Brasil – sejam representáveis para que se possa consolidar um discurso de intervenção na educação. Os projetos de reforma da educação dependem, assim, da construção de uma ideologia que possibilite a corresponsabilidade pelo “bem maior” que são os jovens e seu projeto de vida.

O ICE utiliza uma série de informações, como números estatísticos, agendas e orientações internacionais, para promover uma situação crítica em torno da efetividade da

gestão pública na educação e, a partir daí, propor soluções viáveis de mudanças com seu modelo institucional de escola. As informações problematizadoras utilizadas pelo ICE iniciam-se em torno da taxa de escolarização líquida, para mostrar a divergência entre a faixa etária dos jovens e o número de matrículas. O objetivo do instituto era produzir um discurso padronizado da situação da educação e da juventude no Brasil, levando em conta: as condições de desenvolvimento do sistema educacional do país, o padrão de crescimento das matrículas no Ensino Médio brasileiro e uma profunda reflexão sobre o Ensino Médio diante dos desafios da formação no século XXI. O projeto de reformas do ICE foi construído sobre as bases de um diagnóstico elaborado no início dos anos 2000, que apontava uma crise na educação e na juventude brasileira. Segundo a instituição (Caderno Formativo - Modelo da Concepção, 2019), a "urgência em apresentar uma posição proativa" foi impulsionada, de um lado, por um "índice de escolarização líquida [de] 34%", refletindo a baixa permanência no Ensino Médio. De outro lado, diversos estudos da época (Abramovay, 2002; Sposito e Carrano 2003; Werthein, 2003; Waiselfisz, 2004) apresentavam "indicadores merecedores de atenção". Entre os problemas elencados, destacavam-se: "a alta vulnerabilidade [...] dos jovens à violência", "os baixos níveis de aprendizagem", a "elevada taxa de homicídios" e a precária inserção no mercado de trabalho, com poucas ocupações de qualificação e remuneração adequadas (Dieese, 2011, *apud* Caderno Formativo Ice- Modelo da Concepção, 2019).

Após construir um diagnóstico crítico sobre o cenário da juventude e da educação no Brasil, o ICE passou a incorporar orientações internacionais em suas propostas de reforma, denominando-as “agendas transformadoras”. Segundo o Caderno Formativo (Modelo da Concepção, 2019), essas agendas são duas: a agenda da transformação produtiva e a agenda da equidade social. A primeira estabelece as tarefas para governos e setor privado melhorarem a qualidade, a produtividade e a competitividade, o que exigiria uma revisão do modelo de atuação do Estado e uma atualização dos processos produtivos. A segunda agenda, por sua vez, é descrita como um conjunto de práticas que visam a “erradicar as barreiras sociais, culturais, econômicas e políticas que implicam em exclusão e desigualdade”. O documento contextualiza esta última como parte de um movimento global, construído em megaeventos da ONU nas últimas décadas, que resultou em declarações e planos de ação voltados para o meio ambiente e os direitos humanos. Junto a essas agendas, há ainda a utilização do Coeficiente de Gini (2010-2017)⁵⁴. A transformação das questões relativas à juventude e à educação em números que

⁵⁴ Instrumento que mede o grau de concentração de renda – para apontar que o Brasil possui o 9º pior valor do mundo (51,3) (Caderno Formativo ICE- Modelo Da Concepção, 2019).

pudessem ser utilizados em debates e propostas de reformas administrativas e pedagógicas estenderam-se até a uma efetiva implementação do modelo Escola da Escolha nas instituições de educação pública pelo país.

A ética da corresponsabilidade emerge como um elemento marcante em uma nova episteme, conforme conceituado por Foucault (2016), pois redefine as relações entre diferentes esferas sociais, reorganizando diversas contradições conceituais, tais como público e privado, pedagogia e gestão, mensuráveis e sustentáveis, empregabilidade e flexibilidade. Essa nova episteme não se limita a uma simples mudança de paradigma, mas representa uma transformação profunda nas formas de pensar e agir em relação à educação e à sociedade como um todo. Ao desafiar as fronteiras entre o público e o privado, a ética da corresponsabilidade promove parcerias entre o governo, a sociedade civil e o setor privado na busca por soluções educacionais. Ela transcende a dicotomia entre pedagogia e gestão ao integrar esses dois aspectos de forma mais orgânica, reconhecendo a importância tanto dos métodos de ensino quanto da administração eficaz das instituições educacionais. Essa reorganização das contradições reflete uma mudança mais ampla na forma como a sociedade encara a educação, agora vista como uma responsabilidade compartilhada e um meio de promover o desenvolvimento humano e social.

Em “As Palavras e as Coisas” (2016), Foucault introduz o conceito fundamental de episteme ao investigar o nascimento das ciências humanas no pensamento ocidental. Sua análise arqueológica foca nas configurações discursivas de diferentes épocas, buscando entender como a noção de “homem” pôde emergir e se tornar o eixo central das novas ciências que se consolidaram a partir dos séculos XVII e XVIII. A episteme é, portanto, a chave para compreender essas condições de possibilidade. A episteme refere-se à matriz de possibilidades discursivas que orientam o conhecimento em uma determinada época, uma estrutura que organiza os discursos e define o que é considerado legítimo dentro de um campo específico do saber. Foucault argumenta que cada época possui sua própria episteme, que molda e determina as formas de conhecimento e as relações entre diferentes áreas do saber, não sendo uma simples coleção de conhecimentos, mas um conjunto mais amplo de condições que tornam possível seu surgimento e validade. Ele analisa como a “episteme do Renascimento e da era clássica se transformou na episteme moderna”, onde o homem se tornou o centro do conhecimento (Foucault, 2016), examinando as mudanças nas relações entre linguagem, saber e poder que levaram à emergência das ciências humanas.

Em obras posteriores, como *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2019) aprofunda e refina o conceito de episteme, enfatizando a importância de se compreender as regras

subjacentes que governam a produção do discurso em um período histórico. Para ele, analisar as condições de possibilidade do conhecimento em uma época específica é o que permite compreender as relações entre diferentes áreas do saber e como emergem regimes de verdade e poder. O autor define a episteme como “o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (Foucault, 2019, p. 217).

Portanto, a episteme é fundamental na análise foucaultiana não para julgar a veracidade do conhecimento, mas para entender sua produção e as transformações nas formas de saber. Ela refere-se ao modo como os discursos científicos se interligam, independentemente de essas relações serem de harmonia, conflito ou simples sobreposição. O que interessa é identificar essa rede de relações, a qual pode ser fundamentada em um “mesmo saber obscuro que não é expresso explicitamente em um discurso”, como em práticas econômicas (Foucault, 2019). Este saber implícito é essencial para a constituição de teorias abstratas. Assim, a episteme, como um conjunto de relações, define as “condições de possibilidade” para todo o conhecimento, permitindo a emergência de teorias e práticas consideradas razoáveis em uma dada cultura e momento histórico (Foucault, 2019, p. 221; 2016).

A ética da corresponsabilidade promovida pelo ICE pode ser compreendida como uma nova episteme, ou um novo saber, de acordo com os conceitos de Foucault. Ao introduzir essa ética, o ICE redefine as relações e práticas sociais em torno da educação, criando um novo conjunto de afinidades históricas que autorizam a manifestação de uma abordagem colaborativa na busca por “soluções educacionais” (Cadernos de formação ICE, 2016, p. 62). Nessa nova episteme, as fronteiras entre os setores público, privado e da sociedade civil se tornam mais fluidas, refletindo uma abordagem de corresponsabilidade onde todos esses atores compartilham responsabilidades e recursos. Isso implica uma mudança na compreensão do papel do Estado, das empresas e da sociedade civil na educação. A ética da corresponsabilidade do ICE reorganiza as contradições entre público e privado, pedagogia e gestão, empregabilidade e flexibilidade, ao integrar esses elementos em uma abordagem ideológica e colaborativa. Por exemplo, ao envolver o setor privado na provisão de recursos e *expertise*, o ICE busca superar as limitações do “financiamento público e estimular a inovação” (Cadernos de formação ICE, 2016, p. 60). Ao mesmo tempo, a ênfase na formação pedagógica e no desenvolvimento de práticas educacionais eficazes evidencia a importância da eficácia e da eficiência do ensino. Essa nova episteme representa uma mudança paradigmática na forma como a sociedade aborda a educação, enfatizando a colaboração, a eficácia e a responsabilidade mútua.

Este capítulo, como indicado inicialmente, propôs analisar uma hipótese construída ao longo da pesquisa: a da formação de um dispositivo e suas disposições de poder na educação maranhense, ou melhor, a formação de um dispositivo de corresponsabilidade pela educação no Maranhão. A consolidação da ética da corresponsabilidade marca o surgimento de um novo paradigma de ação social, onde o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada se unem em prol do discurso do “bem comum” na educação. Essa corresponsabilidade vai além da simples participação episódica, exigindo compromissos de médio e longo prazo com a transformação social. Observou-se que o saber da corresponsabilidade não se limita a medidas políticas e institucionais, mas permeia a percepção dos agentes sociais do papel da educação na sociedade. A partir da análise das implicações práticas e teóricas desse dispositivo, foi possível compreender como a ética da corresponsabilidade reconfigura as relações de poder e saber no campo educacional, promovendo uma nova dinâmica de governança e atuação. A partir disso, conclui-se que a investigação desse dispositivo é crucial para compreender não apenas as políticas educacionais, mas também as dinâmicas sociais e culturais mais amplas que moldam a educação na sociedade maranhense atualmente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS TECNOLOGIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES, RELAÇÕES E A SOCIALIZAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA DA ESCOLHA

O presente capítulo objetiva analisar sociologicamente como as Tecnologias de Gestão Educacional (TGE) medeiam as relações sociais e conduzem as práticas dos agentes escolares no IEMA. Busca-se compreender como os princípios, conceitos e ferramentas da TGE reestruturam o campo educacional, impondo uma nova organização ao sistema de ensino, impulsionada por discursos de eficácia e eficiência voltados para resultados mensuráveis. Esta “sociologia das TGEs” investiga como tais tecnologias promovem uma gestão escolar de moldes empresariais, enfatizando a descentralização das práticas, a distribuição de responsabilidades e uma rotina de melhoria contínua (o Ciclo PDCA) para alcançar eficiência e consolidar os projetos de vida dos estudantes, visando à “sustentabilidade” do modelo. Essa sustentabilidade se manifesta, inclusive, na formação de parcerias locais. O modelo almeja a formação de um “patrimônio moral”⁵⁵ – jovens autônomos, solidários e competentes –, alinhado à teleologia da construção do *homo oeconomicus*. Por fim, examinam-se as ferramentas (do Plano de Ação Anual aos programas e guias individuais) que consolidam o modelo, estruturam o cotidiano e tornam os agentes gerenciáveis, com foco na sociabilidade e socialização do modelo de gestão percebidas pelos sujeitos do IEMA.

4.1 Socialização com as TGEs - Integração: regulação e percepções iniciais

A institucionalização de um novo modelo educacional, como o estabelecido e implantado pelo ICE e contratado pelo Governo do Maranhão para a rede IEMA, não se reduz a um ato administrativo de publicação de portarias ou a uma reforma superficial de fachada do prédio da escola. Sua efetivação se joga, de fato, no campo complexo e cotidiano do encontro entre a racionalidade técnica e administrativa que sustenta – as Tecnologias de Gestão Educacional (TGE) – e a pluralidade de sujeitos que dão vida (ou oferecem resistência) a essa estrutura: gestores, professores, funcionários e os próprios estudantes, sujeitos finais dessa racionalidade neoliberal. Proceder a uma análise sociológica desse momento inaugural de

⁵⁵ A intensificação de um modelo de escola reorganizado pelo retorno de uma moralidade, reflete bem as perspectivas elaboradas por Brown (2023) na sua análise sobre o empreendimento do neoliberalismo não abre mão de um retorno de valores morais e éticos no espaço escolar.

contato é, portanto, um imperativo metodológico para uma análise sociológica das Tecnologias de Gestão Educacional. Tal análise permitiu-nos desvelar as estratégias discursivas e práticas pelas quais a instituição se apresenta, constrói sua legitimidade e busca atrair e selecionar seus membros. Permitiu, igualmente, captar as percepções, expectativas, adesões e tensões que emergem no exato instante em que esses agentes se deparam, pela primeira vez, com o arcabouço de princípios, conceitos e ferramentas desenhado pelo modelo Escola da Escolha. Este limiar de inserção, longe de ser um espaço-tempo neutro ou meramente procedimental, revelou-se já como um campo intensamente investido por lógicas de uma governamentalidade neoliberal e uma dominação simbólica, que visam a moldar as disposições iniciais e a preparar o terreno para a internalização – ou a contestação – de um novo modelo escolar no Maranhão. O que se busca nas páginas seguintes, primeiramente é mapear, com base nos relatos dos próprios agentes, as nuances dessa dinâmica inicial, evidenciando como as TGEs internalizam nos agentes seus operadores e instrumentos de dominação na prática pedagógica. Assim como analisamos o processo de socialização e regulação do modelo de gestão.

4.1.1 A integração: entre seleções públicas e indicações e a sedução da “inovação”

Os percursos que levam os diferentes agentes a ingressarem no modelo do IEMA são heterogêneos como veremos, mas sua diversidade mesma ilumina aspectos cruciais sobre a autorrepresentação institucional e os perfis de sujeitos que ela busca ativamente recrutar ou que se sentem interpelados por sua proposta. Ao analisarmos o ingresso das equipes gestoras, percebemos a seguinte estrutura: conforme observamos nas unidades construídas tiveram seus trios de gestores selecionados a partir de seleção pública de redistribuição de servidores efetivos do Estado para os cargos de gestores⁵⁶. Como explicitados pelos gestores das unidades plenas construídas, eles concorreram e foram selecionados no critério de pontuação na análise curricular e experiência para as unidades por eles escolhidas previamente, como também o conhecimento prévio sobre o modelo institucional que estava sendo aderido. No estrato da gestão escolar, por exemplo, nas unidades revitalizadas percebemos emergir uma via de acesso que, em certos casos, prescinde dos rituais formais de seleção pública, nomeado pela “indicação”. O critério subjacente a essa escolha, como explicitado pelo Gestor G6, reside numa familiaridade ou conhecimento prévio do próprio modelo de gestão: “Fui indicado! Não fiz

⁵⁶ Um exemplo dessas seleções públicas é indicado nos primeiros editais da rede IEMA edital 014/2016 para a seleção de gestores.

seleção. Penso que o critério máximo foi a questão do conhecimento do modelo, assim fui indicado e tô aí, está sendo um desafio” (G6, 2025). Essa prática de indicação, embora possa ser racionalizada em termos de eficiência administrativa – alocar quem já “conhece o modelo” –, pareceu-nos inegavelmente uma estratégia da governamentalidade do modelo Escola da Escolha. Ao posicionar nos postos de comando locais individuais já iniciados ou presumivelmente alinhados à racionalidade da TGE, a instituição busca assegurar, desde a ponta da hierarquia escolar, uma maior probabilidade de implementação fiel e minimizar resistências ou questionamentos estruturais. A indicação opera, assim, como um “efeito integrador” (Bourdieu, 2023, p. 149)⁵⁷ que visa garantir a conformidade e a afinidade ideológica com a governamentalidade a ser instaurada. O desafio mencionado por G6 é, nesse contexto, o desafio de implementar um modelo com o qual já se tem, supostamente, familiaridade e concordância.

Percebemos assim, entre aqueles que assumiram o cargo de gestor pela via da seleção pública a percepção de um certo prestígio em não ter sido indicado, como também certa distinção entre aqueles gestores das unidades que haviam sido selecionados pela indicação. Mas foi apontado pelos gestores que mesmos selecionados pela seleção pública os cargos estavam sob a pressão do campo político e das “indicações”. Entre os gestores “indicados” percebemos uma resistência em falar da equipe gestora e de sua chegada ao IEMA. Por exemplo, na unidade plena 4, compreendemos pela conversa com um funcionário (S2) a natureza desta resistência. Nos foi indicado que a escola está recebendo o modelo do IEMA e “devolveu” a antiga diretora da escola para a SEDUC, o que era motivo de tristeza, e o novo gestor havia sido indicado e que ninguém o conhecia. Isso gerou receio por parte dos funcionários que continuaram na escola e à mercê da decisão da nova gestão. A funcionária relatou que logo no início da nova gestão procurou saber como ficaria sua situação, indicando que uma nova secretaria escolar chegaria com a nova gestão (S2). Então ela foi realocada a uma subsecretaria fora da sala da gestão e a receber ordem das novas secretárias.

O ingresso dos gestores nas unidades plenas do IEMA observadas durante a pesquisa realizada deu-se por formas de seletivos e indicações. Percebemos assim distinções entre essas modalidades de seleção e da gestão escolar está em tensão.

Assim como na seleção dos gestores, há duas formas de seleção, percebemos nos relatos dos professores também algumas distinções nos critérios de seleção. Alguns relataram que sua

⁵⁷ Observamos nas seleções indicadas aquilo que Bourdieu afirma que a luta política é uma “luta para impor a visão legítima do espaço dentro do qual se realiza a luta” (Bourdieu, 2023, p. 149). Assim o efeito integrador “é essa espécie de pensamento em rede com a função de multiplicar os pontos de vista com uma ambição de totalização de um tipo particular” (idem).

seleção foi feita mediante um processo de etapas: inscrição, prova objetiva, entrevista presencial⁵⁸. Ao perguntar sobre o teor das entrevistas, foi relatado que era para saber se o candidato tinha conhecimento sobre o modelo aplicado no IEMA. Outros professores indicaram que sua seleção ocorreu apenas com um cadastro geral organizado de forma decrescente da pontuação obtido na análise curricular⁵⁹. Nas entrevistas também foi notado o critério da “indicação” na seleção de professores, por exemplo, alguns professores efetivos do Estado e professores bolsistas conseguiram ser selecionados para unidades de sua escolha por indicações políticas e pessoais.

Em contraste, para uma parcela significativa do corpo docente, a porta de entrada para o IEMA foi acessível pela força de um discurso que promete ruptura e inovação. A atração exerceu-se pela via da sedução, mobilizando o desejo por superar práticas percebidas como obsoletas ou desgastadas e por encontrar um ambiente de trabalho mais estimulante e com melhores recursos. A recorrência nos relatos de termos como “desafio”, “novo” e “paixão” atesta a eficácia dessa estratégia discursiva do IEMA: “Assim eu sempre fui um professor que gostou de desafios, gosto de novidades, [...] Gosto de me dedicar muito à educação, [...] “Ao chegar aqui fiquei logo deslumbrado, me senti muito motivado a continuar na escola” (P6, 2024). Essa disposição subjetiva, essa busca por um sentido renovado na prática docente, é sutilmente capturada e direcionada pelo compromisso institucional do IEMA de proporcionar uma educação em tempo integral. Os enunciados percebidos nas falas dos professores, reforçam o poder simbólico da escola neoliberal caracterizado pela “ideologia da inovação” conforme analisado por Laval (2004, p. 216)⁶⁰.

Esse compromisso não se limita ao plano discursivo da inovação pedagógica; ela se estrutura também em aspectos materiais e estruturais concretos, apresentados como diferenciais em relação a outras experiências escolares, principalmente nas Unidades Construídas. A perspectiva de um “contato maior com os alunos” (P4, 2024), possibilitado pelo regime de tempo integral e contrastado com a fragmentação do trabalho em múltiplas escolas – “no modelo de ensino parcial, nós temos ali uma carga horária que se abrevia a cumprir os seus horários, na sala de aula” - (P3, 2024) –, responde a um anseio docente por uma relação pedagógica mais profunda e significativa. Igualmente poderosa é a promessa de uma

⁵⁸ O edital nº 11/2020 demonstra o seletivo de gestores e professores com entrevistas, prova objetiva.

⁵⁹ Conforme podemos observar no Edital IEMA Nº 02/2022 – Bolsa Formação.

⁶⁰ Conforme Laval (2004), A lógica neoliberal a partir de 1980 começa a operar o prestígio do “novo”. Assim na interpretação gerencial dominante, a inovação se tornou um fim em si mesma, que deve ser objeto de uma gestão particular feita por experts em pedagogia e administração. Daí a combinação liberal do tema da inovação e o casamento com novas tecnologias, presumidamente, capazes de revolucionar as relações pedagógicas.

infraestrutura física e tecnológica superior. A expectativa de encontrar “temos mais espaço para aula de laboratório para as aulas práticas,” especialmente para professores de áreas experimentais: “Opa, irei ter a oportunidade de trabalhar minhas aulas práticas, então eu vou para trabalhar lá!” (P6, 2025). E a constatação posterior da existência desses recursos como: “o laboratório de química, biologia, todos, o laboratório de informática, laboratório de física assim como a biblioteca, são espaço ventilado, todos os cômodos, todas as salas da escola são climatizada” (P7, 2024), funcionam como fortes elementos de legitimação e atração indicados pelos professores na sua escolha pelo IEMA como local de trabalho. Assim o modelo IEMA, exerce sobre os indivíduos uma forte violência simbólica.

Compreendemos como a atração ao modelo do IEMA se faz a partir da construção cuidadosa de sua imagem institucional – um espaço de modernidade, eficiência, colaboração e oportunidades diferenciadas – opera, portanto, como uma dupla tecnologia: de estratégia de mercado educacional (Laval, 2004), para atrair “clientes” (alunos e famílias) e “colaboradores” (profissionais), e de governo (Foucault, 2010b), ao interpelar sujeitos cujas aspirações e valores já ressoam com os ideais de “qualidade”, “inovação” e “resultados” caros à nova gestão pública. A sedução pelo “novo” opera juntamente com o “sentido da modernização” descrito por Laval (Laval, 2004, p. 187)⁶¹ contido nas políticas de reformas educacionais, contudo, prepara o terreno para o encontro com um sistema que, apesar de inovador em certos aspectos, possui suas próprias regras, hierarquias e exigências de conformidade, como fica evidente na análise da recepção do modelo.

4.1.2 Modelo pré-definido, autoridade textual e formação pedagógica

Se a fase de integração é caracterizada pelas distinções das seleções e pela promessa de participação e inovação, o momento subsequente, o da efetiva imersão no modelo IEMA, é frequentemente descrito pelos agentes, sobretudo pelos professores na sua experiência inicial com o modelo, como um confronto com uma estrutura pré-definida, um projeto acabado sobre o qual tiveram pouca ou nenhuma influência. A percepção de que o modelo chegou “pronto”, “montadinho” e “de cima para baixo” é um discurso dominante nos relatos. A fala de P10 evidência quanto à ausência de participação na formação do modelo:

⁶¹ O sentido da modernização contém um capital simbólico poderoso na efetivação de um único ponto de vista sobre a educação. O sentido da modernização integra quaisquer que sejam a natureza e o teor das reformas e das inovações para que “no espírito de muitos, ela seja sinônimo de progresso, de democracia, e adaptação à vida contemporânea” (Laval, 2004, p. 190).

Assim, na verdade, não é assim [participamos da criação]. Nós já recebemos desde a Formação Pedagógica o Modelo já acabado. [...] Não oferecemos sugestões nos primeiros encontros. Foi só depois da prática, na vivência [...], mas, a escola não tinha autorização nem autonomia para modificar o modelo institucional (P10, 2025).

Essa ausência de deliberação na fase de integração dos agentes é reforçada por P11, que descreve o modelo como um “esquema já pronto”, acompanhado de um “os caderninhos com várias explicações, tudo montado e certinho para a leitura”, que inviabiliza ou torna desnecessário qualquer tentativa de modificação: “nós não iríamos mudar nada, nem sugestões; veio assim ‘como manda o figurino’” (P11, 2025).

Essa dinâmica de implementação verticalizada, em que o “figurino” é desenhado por instâncias externas (o ICE, validado e intermediado pela SEDUC) e entregue às unidades escolares para execução, revela uma lógica de governamentalidade que prioriza a padronização e o controle em detrimento da autonomia local e da participação⁶². As TGEs não são apresentadas como uma “escolha” de opções a serem adaptadas criativamente às realidades singulares de cada escola, mas como um sistema integrado, cuja suposta eficácia dependeria de sua aplicação uniforme e fiel. O Professor (P3), em tom crítico, resume essa percepção: “Pelo que percebi, esse modelo vem de cima pra baixo! Funciona verticalmente; quase nada chega para ser discutido com os professores, e nem existe essa história de gestão democratizada ou discussões mirando a melhoria da instituição e do trabalho” (P3, 2024). A própria ideia de seguir o modelo “à risca”, é mencionada por P10 ao discutir os limites para mudanças: “na verdade, é para adotar o modelo, não deve haver essas modificações [...] têm que seguir à risca” (P10, 2025), mesmo que na prática ocorram pequenas adaptações, evidencia a força desta orientação normativa verticalmente estruturada.

Observamos a partir da percepção dos agentes sobre o processo de socialização do modelo que a formação pedagógica inicial emerge, como um dispositivo crucial para a internalização dessa normatividade e para a produção do consentimento ou, ao menos, da compreensão inicial dos agentes. A descrição da professora (P8, 2025) de um “são como treinamentos de mais ou menos uma semana, completamente embasado no material disponibilizado pelo ICE”, que explicava os “alicerces desse modelo de ensino” (eletivas, tutoria, protagonismo, projeto de vida), ilustra a função dessa formação: não apenas informar,

⁶² A implementação *top-down*, característica de muitas reformas educacionais contemporâneas, reflete uma racionalidade de governo que busca assegurar a fidelidade a um modelo centralizado, muitas vezes sob o pretexto de garantir qualidade e equidade. Nesse sentido, a governamentalidade aqui se manifesta não apenas na condução das condutas para fins específicos, mas também na própria forma como o poder de definir o “como fazer” educacional é distribuído (ou concentrado), impactando diretamente as possibilidades de uma gestão escolar mais democrática e participativa. Ver, por exemplo, Ball (2014).

mas sobretudo formar a percepção dos profissionais, alinhando-a aos pressupostos e à linguagem do modelo. Percebemos aí uma “força simbólica do poder simbólico” (Bourdieu, 2023a, p. 86) exercido por uma racionalidade gerencial.

A centralidade e a quase sacralização dos materiais produzidos pelo ICE (cadernos formativos) nesse processo formativo são notáveis. A designação desses documentos como a “bíblia das escolas integrais” (P8, 2025) é extremamente significativa. Ela revela o estatuto de autoridade inquestionável conferido a esses textos, que passam a funcionar como a fonte última da verdade e da legitimidade sobre o que é e como deve operar a Escola da Escolha. Essa “autoridade da palavra”, para evocar Bourdieu (2022)⁶³, exerce um poderoso efeito de socialização: ela pré-define os problemas, as soluções, os papéis e as expectativas, estabelecendo os limites do pensável e do factível dentro da instituição. Questionar o “caderninho” (P11, 2025) ou a “bíblia” (P8, 2025) torna-se, nesse quadro, um ato de insubordinação ou de incompreensão da filosofia do modelo.

É interessante notar a diferença temporal na experiência dessa rigidez. Professores como P3 e P4, que viveram a implementação inicial nas unidades construídas, demonstram ter sentido mais agudamente a ausência de autonomia “A escola não tinha autonomia para modificar o modelo” (P3, 2024). Já gestores como G6, nas Unidades revitalizadas, que chegaram depois “já peguei o barco andando”, tem uma percepção ligeiramente diferente, mais naturalizada, da estrutura existente, embora ainda reconheçam a necessidade de consultar instâncias superiores “Não totalmente [temos autonomia], a gente precisa sempre estar consultando” (G6, 2025), respondendo sobre decisões sem o DAP (Diretoria Adjunta Pedagógica). Essa diferença temporal na chegada demonstra influenciar a forma como a TGE é percebida e vivida, mas a percepção dominante inicial é a de um sistema com regras claras e pouco flexíveis, impostas externamente. A tensão entre o discurso oficial que valoriza o protagonismo e a autonomia, e a prática de uma implementação vertical e prescritiva, constitui uma das problematizações centrais do modelo e uma fonte dissimulada de conflitos e frustrações, como expressa a professora (P9) ao sentir que as exigências formais de planejamento do modelo do ICE não agregam “valor real ao seu trabalho docente” (P9, 2025).

⁶³ A autoridade da palavra segundo Bourdieu (2022) não é uma qualidade intrínseca de um texto, mas sim um efeito socialmente construído e reconhecido, que confere a certos textos o poder de enunciar a “verdade” legítima sobre um determinado assunto, de impor uma visão de mundo e de exercer uma forma de violência simbólica. Essa autoridade deriva menos do conteúdo do texto em si e mais das condições sociais de sua produção, circulação e recepção, bem como do capital simbólico acumulado pela instituição ou pelo autor que o enuncia.

4.1.3 A relação agentes do IEMA e a TGE e a distância da linguagem gerencial

Para se integrar efetivamente ao modelo do IEMA, os profissionais precisam se familiarizar com seu arsenal de ferramentas e, crucialmente, se apropriar de sua linguagem particular. Termos como “Ciclo Virtuoso”, “Ciclo PDCA”, “Programa de Ação” e “Parcerias”, entre outros, vão além de simples designações; atuam como conceitos operativos que veiculam uma visão de mundo específica. O objetivo desses termos é estruturar a maneira como os agentes percebem a prática escolar e guiar suas ações dentro da lógica do modelo. O domínio dessa “nova linguagem da escola” (Laval, 2004, p. 46) torna-se um requisito para a socialização e a participação dentro do modelo.

Como observamos o contato inicial com esse vocabulário e com os instrumentos a ele associados, contudo, nem sempre é um processo simples ou intuitivo. A complexidade percebida em algumas dessas ferramentas emerge como um obstáculo inicial significativo. O relato de P10 sobre as dificuldades encontradas com a elaboração do “Programa de Ação” é particularmente elucidativo, não apenas por apontar a dificuldade dos professores, mas por revelar que a própria gestão se viu “um pouquinho confusa sobre como se deveria fazer”, admitindo que o instrumento “era realmente era muito complexo” (P10, 2025). Essa dificuldade compartilhada indica que a TGE implementada, por vezes, apresenta uma complexidade que desafia até mesmo aqueles encarregados de sua operacionalização, levantando questões sobre sua real funcionalidade ou sobre a adequação do processo de formação/capacitação. A complexidade funciona, intencionalmente ou não, como uma barreira, reforçando a dependência em relação às autoridades ou aos documentos oficiais para a correta aplicação dos procedimentos.

Além da complexidade intrínseca de certas ferramentas, outro desafio fundamental observado, reside na tradução da linguagem abstrata e dos modelos teóricos dos Cadernos de Formação do ICE para a realidade concreta e multifacetada da sala de aula e da escola. O professor (P7, 2024) captura essa tensão de forma vívida: “nós nos desafiamos a compreender; foi um desafio uma novidade, então nós vamos lá ler os cadernos formativos, estudamos e vamos para praticar em sala, assim tudo que vemos na teoria, quando vamos para a prática, por exemplo, fulano... o menino não se comporta do jeitinho que o autor está escrevendo ali no caderno, então tem as especificidades”. Essa constatação da distância irreduzível entre a prescrição teórica e a singularidade da prática “eu estou lidando com gente” (P7, 2025) obriga o professor a assumir uma postura de “pesquisador na sala de aula” (P7, 2025), que utiliza a teoria como um “encaminhamento geral” (P7, 2025), mas que precisa constantemente adaptá-

la, tencioná-la e, por vezes, subvertê-la para lidar com as demandas práticas da escola. Essa necessidade de tradução e adaptação, embora possa ser vista como um exercício de autonomia profissional, também evidencia os limites da própria TGE em capturar e normatizar a complexidade do fazer pedagógico e as “contradições pedagógicas” da escola neoliberal (Laval, 2004, p. 306).

Ainda nesse processo de socialização, a forma como os sujeitos são recebidos e integrados ao ambiente escolar desempenha um papel crucial na mediação da experiência com as TGEs. A narrativa da Professora (P11, 2025) destoa do tom predominante de estranhamento ou dificuldade inicial, ao enfatizar a qualidade do acolhimento e o espírito colaborativo da escola onde foi inserida:

“Aqui eu fui bem recebida! O acolhimento entre as pessoas fez a diferença nesta escola, sendo uma escola acolhedora, é uma escola verdadeiramente colaborativa. [...] imediatamente me identifiquei, com os profissionais, os professores, com a gestão da escola [...] todos se abraçaram e a gestão nos apoia trabalhando junto a gente. Fico muito feliz com a minha escolha!” (P11, 2025).

Esse relato indica que um capital social positivo preexistente ou construído na unidade “essa característica era existente na escola antes mesmo de virar um IEMA” (P11, 2025) funciona como um poderoso instrumento simbólico (Bourdieu, 2007) para as tensões geradas pela implementação de um modelo externo e prescritivo.

Analizamos o “Acolhimento” como uma tecnologia do modelo de gestão, mencionado também por G2 como uma atividade organizada pelo gestor geral, mas com participação de todos, pode ser interpretado aqui em uma dupla chave. Por um lado, como uma prática genuína de construção de laços e pertencimento, que cria um ambiente mais favorável ao trabalho e à colaboração. Por outro lado, do ponto de vista da governamentalidade, o acolhimento pode funcionar, intencionalmente ou não, como uma tecnologia de governo que facilita a adesão ao modelo. Ao criar um ambiente emocionalmente positivo e enfatizar a colaboração, ele torna os indivíduos mais receptivos às demandas e exigências da TGE, aumentando o consenso e minimizando atritos. A felicidade expressa pela professora “Eu estou muito feliz com a escolha que fiz!” (P11, 2025) é, em parte, resultado dessa combinação entre um ambiente acolhedor e a identificação com os princípios do modelo. Essa mediação pelas técnicas de gestão educacionais e pelas relações interpessoais introduz uma camada adicional de complexidade na análise, mostrando que a recepção da TGE não é homogênea e depende de fatores contextuais específicos de cada unidade escolar.

Em resumo, o momento de integração entre os agentes escolares e o modelo Escola da Escolha no IEMA, com suas Tecnologias de Gestão Educacional, revela-se um processo

multifacetado e estrategicamente denso. As distintas vias de acesso (à indicação e a seleção pública), a confrontação com um modelo percebido como “pronto” e “vindo de cima”, a centralidade da formação e dos materiais do ICE como veículos de normatização, e os desafios iniciais de decifrar uma nova linguagem e ferramentas complexas, não constituem meros eventos procedimentais. São, antes, as manifestações da integração em um campo de forças onde uma racionalidade política específica – a governamentalidade neoliberal adaptada ao contexto educacional – busca ativamente implantar e produzir efeitos.

As TGEs, desde este primeiro contato com os agentes escolares, começam a operar seu trabalho de governo (Foucault, 2014a, 2023). Elas não apenas organizam processos, mas visam a moldar a percepção (Bourdieu, 2023a) e a conduzir condutas (Foucault, 2010b). A seleção de quem “conhece o modelo”, a interpelação de desejos por inovação e melhores condições, a imposição de uma autoridade textual normativa (Cadernos de Formação do ICE), a exigência de domínio de uma linguagem gerencialista e o próprio enfrentamento da complexidade das ferramentas são tecnologias que concorrem para a produção gradual de um *homo oeconomicus* (Foucault, 2010a; Bourdieu, 1998, 2001b). Este sujeito ideal seria aquele capaz de internalizar o modelo, aderir aos seus princípios (mesmo que com adaptações), responder às suas demandas por planejamento e resultados, e, idealmente, incorporar a própria lógica da TGE como parte de sua identidade profissional. O acolhimento, como vimos, atua como uma tecnologia que facilita essa integração, tornando a sujeição mais suave ou até mesmo dissimulada.

A sociabilidade da integração, portanto, não apenas revela as estratégias de poder em jogo, mas também distribui os dilemas, os conflitos e as possibilidades que marcam o desenvolvimento das relações sociais e das práticas pedagógicas no interior do IEMA, temas que serão explorados com maior profundidade nas seções que se seguem. A forma como os princípios, conceitos e ferramentas da TGE são efetivamente apropriados, ressignificados ou contestados pelos diferentes agentes é indissociável das condições e percepções forjadas neste primeiro e crucial contato.

4.2 Os princípios da TGE em Prática: características e as relações sociais no IEMA

Superada a fase inicial de encontro dos agentes sociais e primeiras impressões com o modelo IEMA, adentra-se ao cerne da operação cotidiana da escola, onde as Tecnologias de Gestão Educacional (TGEs) deixam de ser apenas um conjunto de documentos e formações para se converterem em práticas vivas, que propõem ativamente sujeitar disposições alinhadas ao modelo institucional e reconfiguram as relações sociais entre os diversos agentes – gestores,

professores, alunos, funcionários e, tangencialmente, a comunidade externa. O foco recai sobre os princípios fundamentais que, segundo o discurso oficial do modelo, devem orientar a ação escolar: o Ciclo Virtuoso, a Educação pelo Trabalho, a Comunicação e a Relevância Social. Analisamos sociologicamente como esses princípios abstratos são compreendidos, socializados, traduzidos em práticas concretas e, fundamentalmente, como funcionam enquanto tecnologias de poder (Foucault, 2014b) para governar condutas, estabelecer hierarquias, definir o que é valorizado (teleologias) e, em última instância, consolidar uma forma específica de dominação (Bourdieu, 1998).

4.2.1 Conhecimento e socialização dos princípios: as ações pedagógicas dos agentes entre as dimensões do *homo oeconomicus* e as teleologias da Escola da Escolha

A forma como os agentes escolares tomam conhecimento e internalizam os princípios orientadores da TGE é crucial para entendermos sua operacionalização. Como visto na seção anterior, a formação inicial e os materiais do ICE percebidos como “bíblia”, desempenham um papel fundamental na apresentação formal desses conceitos. No entanto, a apreensão efetiva ocorre de maneira mais difusa e contínua, através de múltiplos instrumentos que combinam imposição e experiência prática.

Um desses instrumentos é a própria rotina de trabalho e suas ferramentas. O entrevistado P5 menciona que, com relação à metodologia, “a gente foi aprendendo na prática” (P5, 2024). Essa aprendizagem pela ação é constantemente reforçada e corrigida por mecanismos de supervisão e avaliação externos e internos, com as orientações dos gestores nas unidades, quanto visitas do DAP. O entrevistado nos exemplificou sobre as “auditorias bimestrais” realizadas pelo pessoal do Instituto (ICE) que ocorreram no início da implementação do modelo, descritas como “ciclos” onde olhavam, avaliavam e mostravam “os acertos, os alvos de precaução, aquilo que não permaneciam de ajuste com o modelo” (P5, 2024). As supervisões não apenas verificam a conformidade, mas asseguravam a institucionalização do modelo, corrigindo e reforçando a interpretação correta dos princípios e procedimentos⁶⁴. O objetivo declarado desses acompanhamentos, segundo a percepção do professor (P5, 2025), era fazer

⁶⁴ Uma das principais características dessa dominação das TGE é percebida pela “luta pela visão correta do mundo social” conforme indicado por Bourdieu (2023).

com que a escola apropriar-se das metodologias e conceitos até que possa “andar com as próprias pernas”, momento em que o ICE “nos deixam e continuam o seu caminho”⁶⁵.

Além da influência externa, a socialização dos princípios ocorre intensamente através das interações internas, especialmente nas reuniões e nos processos de idealização e avaliações. As “reuniões de alinhamento” semanais com professores da mesma área (P3, 2024) e as reuniões gerais, também semanais e, por vezes, percebidas como compulsórias “ainda que você não apresente o que falar, a reunião acontece e aí, lá na hora você acaba tendo que falar, debater, não tem jeito” (P1, 2024), funcionam como espaços privilegiados para a reiteração dos princípios e para a discussão (ou imposição) de como eles devem se traduzir em prática. A exigência de registros detalhados: “assim tudo dentro da escola necessita ser bem anotado, bem documentado, registrado” (P7, 2025), também contribui para essa socialização, pois regula os agentes a utilizarem a linguagem e as categorias do modelo para descreverem e justificarem suas ações. Aprender os princípios, observamos ser um processo contínuo de imersão prática, com supervisão externa e interna, e reiteração discursiva que visa a incorporar a lógica da TGE nas práticas dos profissionais, refletindo naquilo que estamos analisando como fundamental da racionalidade neoliberal, ou seja, seu modo de dominação. (Cf. cap. 2).

4.2.2 O Ciclo Virtuoso em ação: monitoramento e avaliação

O princípio do Ciclo Virtuoso, está fortemente relacionado ao conceito gerencial do Ciclo PDCA, apresenta-se como um dos mais presentes e operantes no cotidiano do IEMA. Manifesta-se principalmente através de uma prática intensiva de monitoramento e avaliação que perpassa todos os níveis da equipe escolar, objetivado no rendimento dos alunos.

O monitoramento dos alunos é descrito como uma atividade central e recorrente pelos quais o Ciclo Virtuoso e o Ciclo PDCA são percebidos pelos gestores e professores. Ele ocorre formalmente nos Conselhos de Classe, eventos descritos como longos e intensos: “ficamos à tarde inteira lá. É ‘puxado’ nesse dia. Começa pela manhã até o final da tarde avaliando os alunos” (P3, 2024). Nesses espaços, cada aluno é avaliado “individualmente” (P5, 2024), considerando-se um tripé de indicadores: “nota, frequência e situação comportamental” (G1, 2024). A gestão e os professores, “todo mundo” (G1, 2024), participam dessa análise minuciosa. Os tutores têm um papel destacado nesse acompanhamento (P4, 2024), sendo

⁶⁵ A percepção do professor se refere a tecnologia de Níveis de Resultados da TGE, em que no primeiro ano da escola ela está no nível 1, sobrevivência, período em que havia a presença constante das agências de implementação do modelo Escola da Escolha.

diretamente interpelados sobre o desempenho de seus tutorados: “Ah, tal aluno está assim... quem faz a tutoria dele? Você! professor, você precisa conversar com ele e orientá-lo...” (P4, 2024). Essa prática de exame individualizado, em que cada professor contribui com sua percepção, pois “os professores vão ponderar sobre o aluno específico para avaliação” (P4, 2024), aproxima o Ciclo Virtuoso/ PDCA como uma tecnologia disciplinar, nos termos de Foucault (2014b). Trata-se de uma forma de “exame” contínuo que combina vigilância hierárquica (a gestão monitora alunos e, indiretamente, o trabalho dos professores/tutores) e sanção normalizadora (identificando quem se desvia das expectativas de rendimento e comportamento).

Como observado nas unidades, a coleta de informações não se restringe aos Conselhos. Os alunos, especialmente os líderes de turma, também são mobilizados nesse processo através do preenchimento de atas em sala de aula, que servem para “fazemos o monitoramento de como os alunos estão em certas disciplinas ou para saber se uma boa quantidade de alunos não apreende da disciplina de certos professores” (P5, 2024). Essas atas são posteriormente levadas pelos líderes às reuniões com os gestores, fornecendo um “feedback muito bom da turma” (P5, 2024).

A finalidade desse monitoramento intensivo, dentro da lógica do Ciclo Virtuoso/PDCA, é gerar dados que permitam “verificar” o desempenho e “agir” corretivamente. Os resultados e indicadores são apresentados em diversas instâncias: reuniões de pais e mestres (P2), reuniões com professores e coordenadores (G1). Quando são identificados problemas, especialmente de comportamento ou baixo rendimento, ações específicas são desencadeadas: reuniões com pais “chamem os pais para: ‘ó, está se passando isso e isso, vamos sentar pra resolver’” (G1, 2024); conversas individualizadas do tutor com o aluno (P3), e encaminhamentos para instâncias externas como o Conselho Tutelar ou psicólogos (G1, P5).

A própria prática de executar o Ciclo PDCA semanalmente, como mencionada pelo P9, ilustra a incorporação da lógica gerencial e ajuste contínuos:

“[É uma rotina que] toda semana a gente tem que 'rodar o círculo', tem que avaliar tudo que foi feito, ver o que não foi legal, o que pode ser melhorado... a gente está sempre caminhando no sentido de evoluir, sempre em uma crescente” (P9, 2025).

Essa busca incessante pela “evolução” e pela “melhora”, mediada pela análise de dados e indicadores, é a própria essência da governamentalidade neoliberal aplicada à educação: transformar a escola em uma organização que se autorregula e se otimiza constantemente em função de metas e resultados predefinidos (Dardot; Laval, 2016). O Ciclo Virtuoso, assim, funciona como uma tecnologia de gestão que instaura um regime de visibilidade e avaliação

permanentes, onde todos (alunos, professores, gestores) são objetos e sujeitos de uma observação que visa maximizar o desempenho individual e institucional. A pressão por resultados e a necessidade de demonstrar “melhoria contínua” tornam-se elementos centrais do *ethos* escolar (Bourdieu, 2023b).

A dimensão documental desses ciclos é fundamental. É enfatizado que “tudo na escola precisa ser bem registrado, bem documental” (G1, 2024) não é um mero detalhe do campo burocrático. Os relatórios, as atas (P5), as anotações da supervisora durante os conselhos “a gestora pedagógica anota tudo” (P5, 2024), os “relatórios completos” mencionados por G1, constituem a materialidade dessa tecnologia. Os documentos tornam os agentes e seus desempenhos visíveis, comparáveis e gerenciáveis à distância. Eles alimentam o ciclo de monitoramento e justificam as intervenções. O Ciclo Virtuoso, portanto, mais do que um princípio pedagógico, revela-se como parte importante da tecnologia de gestão baseada em indicadores e registros formais.

4.2.3 “Educação pelo Trabalho”: protagonismo, responsabilização e a formação do “gosto”⁶⁶ pela gestão

Outra parte da TGE importante a analisar é a percepção sobre o princípio da “Educação pelo Trabalho”, no contexto do IEMA. Percebemos que esse princípio é interpretado menos no sentido clássico da formação profissionalizante direta e mais como uma pedagogia que visa a formar sujeitos através da ação, da participação e da assunção de responsabilidades dentro da própria estrutura escolar. Ele se conecta diretamente à noção de “protagonismo” segundo os professores e gestores, tanto estudantes quanto docentes, e à ideia de corresponsabilidade.

O protagonismo estudantil é frequentemente evocado a se materializar principalmente através da figura dos líderes e vice-líderes de turma. São eles que conduzem o preenchimento das atas de monitoramento em sala (P5), que participam das reuniões com gestores (P5) e que têm voz ativa nos Conselhos de Classe, onde “faziam a leitura das atas” e forneciam feedback (P5, 2024). A existência de “estudantes extremamente atuantes, estudantes que participam das reuniões, que têm voz” (P5, 2024) é apresentada como uma evidência do sucesso desse princípio. Ao atribuir funções, “dar voz” (ainda que em espaços e sobre temas delimitados) e envolver os alunos em processos decisórios, P1 menciona que participam de decisões

⁶⁶ Para Pierre Bourdieu (2007), o gosto não é uma preferência individual inata, misteriosa ou puramente estética. Pelo contrário, ele é uma manifestação do *habitus*, profundamente enraizado nas condições sociais de existência de um indivíduo ou grupo. O gosto funciona como um sistema de classificação e um marcador de distinção social.

pedagógicas, embora não saiba sobre as administrativas. O gestor G1 afirma que participam do Colegiado para destinação de recursos, do Conselho de Classe e das reuniões de fluxo. O que ficou evidente é que educá-los “pelo trabalho” corresponde ao sentido de serem sujeitos ativos dentro da micropolítica escolar.

A investigação sobre como a participação estudantil se efetiva na prática revela que ela opera dentro de limites bem definidos. Conforme o relato do professor P6, o protagonismo é real, mas concentrado: “Os alunos protagonistas têm uma certa participação [...]. É claro que a escola é ampla e fica nas mãos de poucos, mas é assim, são as ações de lideranças” (P6, 2025). Essa percepção evidencia que o protagonismo, na prática, parece ser exercido por um grupo especial (os líderes) e frequentemente se volta para questões mais pontuais e de infraestrutura – “precisamos de espelhos nos banheiros, nós precisamos de mais suco” – ou para a atuação em processos já institucionalizados, como a formação de grêmios e a participação em conselhos. Embora o grau de autonomia real desses estudantes para influenciar decisões estruturais permaneça em aberto, a própria experiência de ocupar um cargo, preencher uma ata ou ter voz em uma reunião coloca uma diferença formativa nesses alunos, alinhada aos objetivos do modelo IEMA.

Essa lógica de engajamento funcional se estende a todos os agentes. Ao descrever a descentralização, o gestor G1 explica que delegar tarefas e responsabilidades a coordenadores e líderes de turma é uma estratégia para “fazer o modelo rodar” (G1, 2024). Essa prática não visa apenas a distribuir o trabalho, mas também a educar os agentes para que assumam novas funções e operem dentro da lógica sistêmica do modelo. Essa mesma ética do trabalho compartilhado e da responsabilidade mútua é visível na colaboração entre a própria equipe gestora, como descreve G2: “[Nós] não nos focamos totalmente na função. Na medida do possível, eu ajudo os outros gestores [...]. Nós vamos caminhando continuamente nessa união” (G2, 2024). Compreendemos que ela inculca disposições como: responsabilidade, iniciativa, capacidade de comunicação e organização – competências valorizadas não apenas na vida cívica, mas, sobretudo, no mercado de trabalho flexível contemporâneo. Educar-se “pelo trabalho”, deu-se a atender como a construção de um gosto particular para participar da gestão⁶⁷, interiorizando um aspecto do *homo oeconomicus*, o sujeito empreendedor (Laval, 2020).

⁶⁷ Na luta pela visão correta do mundo, no caso do IEMA da visão correta da educação. O gosto faz ligação com os princípios de visão. Pois para Bourdieu “as visões são, portanto, divisões, e a ligação com o gosto é fundamentalmente para enxergar divisões corretas: para fazer as diferenças é preciso não ser indiferente”. (Bourdieu, 2023a, p. 114)

O princípio da “Educação pelo Trabalho” aplica-se também aos professores e demais profissionais dentro do IEMA, pela lógica da corresponsabilidade, onde “cada um tem uma responsabilidade” (P1, 2024), e a expectativa de que o professor se sinta “responsabilizado por tudo aquilo que se passa dentro da escola” (P1, 2024), assim o próprio fazer docente é caracterizado como um exercício constante de gestão e engajamento que rompe com os limites da sala de aula.

O trabalho “maçante” (P2, 2024) de analisar alunos individualmente nos conselhos, a responsabilidade de conversar com os tutorados (P2), a participação nas reuniões semanais (P2), a elaboração de planos e relatórios, tudo isso constitui o “trabalho” (P2, 2024) através do qual os professores são submetidos, a partir do que observamos, caracteriza esse princípio da TGE.

4.2.4 O princípio da “Comunicação”: fluxos, documentos e controle da informação.

De acordo com o modelo de gestão, o princípio da “Comunicação” é apresentado como um pilar essencial para o bom funcionamento do modelo IEMA, visando a garantir o fluxo de informações, o alinhamento entre os agentes e a coordenação das ações. Na prática dos agentes escolares, a comunicação é operacionalizada pelos Ciclos Virtuosos e Ciclos PDCA se manifesta através de uma rede densa de reuniões, registros e canais formais, que, ao mesmo tempo que facilitam certos tipos de interação evidenciam a estruturação do modelo de gestão no IEMA.

As reuniões ocupam um lugar central e recorrente na dinâmica comunicacional do IEMA. Existem múltiplas reuniões: reuniões semanais de área, reuniões de alinhamento, “nós ficamos sucessivamente em reuniões, sentamos com os professores de área, de eixo” (P6, 2024) reuniões gerais semanais (G4), Conselhos de Classe (P2, P3, P5), reuniões de fluxo com líderes de turma (P7, P8, G1), reuniões específicas com pais (G1), reuniões do Colegiado (G1). Essa profusão de encontros formais, pelo o que nos foi relatado, busca garantir que a informação circule e que as decisões ou alinhamentos sejam distribuídos. No entanto, foi percebida certas resistências em relação a frequência e, por vezes, a obrigatoriedade nessas reuniões “mesmo que você não tenha o que dizer, a reunião acontece” (P2, 2024) transformam esses momentos em instrumentos burocráticos, focados em cumprir uma exigência do modelo.

Foi observado em campo que o princípio da comunicação, também se apoia fortemente na documentação. A já mencionada ênfase nos registros “bem registrado, bem documental” G1, P5) e o uso de instrumentos como as atas preenchidas pelos alunos (P5) garantem que a comunicação seja formalizada, rastreável e passível de auditoria. A comunicação oral adquire

uma suplementação discursiva com o registro documental. Ele permite que a gestão e as instâncias monitorem o que foi discutido, decidido e registrado, assegurando a conformidade com as diretrizes.

O fluxo comunicacional, embora intenso, é apresentado como predominantemente vertical ou segmentado. As informações sobre desempenho dos alunos fluem dos professores e líderes para a gestão nos conselhos e reuniões (P1, P3, P5). As diretrizes e cobranças fluem da gestão para os professores “a equipe gestora estão continuamente cobrando o todo tempo a equipe” (P5, 2024) e das instâncias superiores do IEMA (DAP, Superintendência da SEDUC, ICE) para a gestão escolar (G2, G3, G4). Ao perguntarmos sobre o princípio da comunicação com os agentes externos (os pais, a comunidade) foi relatado que a comunicação com os pais é acionada principalmente em situações problemáticas “nós fazemos reuniões específica somente com os pais daqueles alunos de tal turma [...] chamamos os pais pra conversar ‘ó, estão acontecendo isso e isso com seu filho’” (G1); “passamos o dia todinho dando advertências para os pais, chamando os pais para entender o que acontece aqui no IEMA” – (P5), objetiva-se um modelo mais reativo do que proativo de parceria com as famílias, focado em resolver “desvios” de comportamento/ou rendimento do aluno.

4.2.5 “Relevância Social” da escola: a lógica da corresponsabilidade e uma biopolítica na educação

O princípio da “Relevância Social”, foi o menos explicitamente enunciado nos dados coletados nas entrevistas. O que compreendemos na observação de campo é que esse princípio se expressa a partir da forma como a escola lida com os contextos e problemas individuais dos alunos que emergem durante os processos de monitoramento e acompanhamento nos Ciclos Virtuoso/PDCA e nas comunicações. A percepção da “relevância” da escola é uma “preocupação em ir além das notas e do comportamento, buscando compreender as causas subjacentes às dificuldades dos estudantes” (G5, 2025). Compreendemos o princípio da relevância social, parte desse governamentalidade neoliberal, como uma tecnologia de governo para conectar a ação escolar à realidade social mais ampla, ainda que por uma via predominantemente individualizante. O que entendemos é que a relevância social da escola se objetifica, a partir do discurso mais geral da “corresponsabilidade” do modelo Escola da Escolha. A escola submetida à lógica da corresponsabilidade precisa “dar satisfação” do comportamento e rendimento do aluno. Essa seria a relevância da escola, conhecer a trajetória do aluno para corrigir possíveis “desvios” para que o mesmo alcance seu projeto de vida.

A relevância social se efetiva nos Conselhos de Classe e nas conversas de tutoria, em que se busca ativamente “identificar o motivo” por trás do baixo desempenho ou dos problemas comportamentais (G1, 2024). Os relatos dos agentes descrevem um esforço para construir um “raio-X” da vida do aluno (P3, 2024), investigando sua situação familiar e social:

“Discutimos muitos motivos [para o baixo rendimento]: alunos que têm problemas em casa, vivem com pais divorciados, alunos com depressão, que passam fome, que foram abusados, ou até um aluno que o pai coloca para trabalhar.” (G1, 2024); “[As dificuldades são diversas...] Às vezes o pai do aluno foi preso, ou a mãe sofre violência doméstica, ou o próprio aluno está sofrendo preconceito dentro de casa por sua orientação sexual.” (P3, 2024); “[A gente tenta entender o contexto do aluno...] Por exemplo, o pai de um deles se suicidou por overdose e o menino ficou traumatizado, morando apenas com a avó. Como um menino desse vai produzir?” (P7, 2025).

O princípio da relevância social, é o menos destacado, como dissemos, porém, é o mais relevante no entendimento da governamentalidade e da dominação neoliberal na educação. É a partir dele que entendemos a relação da escola com a lógica da corresponsabilidade, que torna a prática educativa uma gestão da população, ou seja, uma biopolítica, conforme analisado por Foucault (Foucault, 2010a). Não há governamentalidade neoliberal sem a racionalização econômica e tecnologias de governo. Essa investigação detalhada da vida privada dos alunos, justificada pela necessidade de compreendê-los integralmente, opera como uma forma de poder pastoral (Foucault, 2023). O professor/tutor/gestor assume a posição daquele que conduz e regula o comportamento do aluno, que busca conhecer suas dificuldades para poder intervir adequadamente. A governamentalidade neoliberal na escola não abre mão das tecnologias pastorais e disciplinares para estruturar as relações de poder, assegurando ainda um conjunto de tecnologias de gestão para a efetiva dominação.

A relevância da ação escolar, nesse contexto, manifesta-se na tentativa de “resolver” ou mitigar esses problemas individuais que afetam o desempenho acadêmico. A escola busca sua relevância ao gerenciar os problemas que “atrapalham” o sucesso escolar do indivíduo, enquadrando a questão social como um conjunto de casos individuais a serem diagnosticados e tratados.

O princípio da Relevância Social, interpretada e praticada desta forma, torna-se uma tecnologia de gestão das populações “problemáticas” dentro da escola, visando a normalizar condutas e a garantir que as dificuldades sociais individuais não comprometam os indicadores de desempenho institucional. Compreendemos esse princípio na forma de uma biopolítica focada no gerenciamento dos riscos e vulnerabilidades individuais para assegurar a funcionalidade do sistema escolar como um todo.

A análise da operacionalização dos princípios da TGE (Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho, Comunicação, Relevância Social) no cotidiano do IEMA revela a construção de disposições institucionais complexas e, por vezes, contraditórias. Por um lado, emerge uma cultura organizacional fortemente orientada para a eficiência, o monitoramento constante, a avaliação por resultados e a responsabilização individual e coletiva. O Ciclo Virtuoso/PDCA instaura um ritmo de trabalho intenso, focado na identificação e correção de “desvios” em relação às metas e normas. A Comunicação formalizada e a documentação exaustiva reforçam essa lógica de controle e rastreabilidade. A Educação pelo Trabalho mobiliza todos os agentes (incluindo alunos) como sujeitos ativos e responsáveis por esse “gosto” na gestão. Esse é o lado mais visível da governamentalidade neoliberal: a escola como empresa que busca a eficiência contínua e a produção de sujeitos aos moldes do *homo oeconomicus*. Por outro lado, especialmente na forma como o princípio da Relevância Social é praticado, emerge uma forte dimensão da biopolítica das populações. O governo das condutas busca “gerenciar” o aluno “problemático”, reintegrando-o ao fluxo produtivo da escola e contribuindo para atingir seu projeto de vida.

4.3 Os conceitos da TGE em operação

Após a análise dos princípios que estruturam discursivamente o modelo de gestão do IEMA e impõem disposições próprias desse modelo de escola, a investigação sociológica das Tecnologias de Gestão Educacional (TGE) requer uma investigação nos conceitos operativos que dão forma e concretude a essa racionalidade no dia a dia da escola. Conceitos como Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA), Níveis de Resultados e Parcerias não são meras abstrações teóricas; são, antes, operadores de poder e instrumentos simbólicos que orientam a estruturação das práticas, a distribuição de tarefas, a avaliação de desempenhos e a interação da escola com seu entorno. Esta seção se dedica a analisar como esses conceitos são aprendidos, aplicados e vivenciados pelos agentes escolares e, como funcionam enquanto tecnologias de poder específicas. Mostraremos como a descentralização pode operar como mecanismo de responsabilização capilarizada, como o ciclo PDCA e o foco em resultados instauram um regime de normalização e desempenho, e como as Parcerias redefinem as fronteiras da escola e introduzem novas lógicas em seu funcionamento.

4.3.1 Descentralização e Delegação Planejada: a gestão distribuída e a responsabilização capilarizada

O discurso da descentralização e da delegação planejada é uma das principais características da escola neoliberal, conforme Laval (2004)⁶⁸ e no caso que analisamos ocupa um lugar de destaque na apresentação da TGE no IEMA, prometendo uma gestão mais participativa e eficiente, em que as responsabilidades são compartilhadas e as decisões mais próximas da base. A aprendizagem desses conceitos no IEMA ocorre menos por instrução formal explícita e mais pela vivência da própria estrutura organizacional e pela observação das práticas de gestão. O Gestor G1, por exemplo, descreve a delegação como uma premissa essencial para fazer com que “a escola funcione sem, necessariamente, você estar ali” (G1, 2024). Ele exemplifica essa prática com a atribuição de funções a coordenadores de área e líderes de turma, que se tornam peças-chave para “fazer o modelo rodar” (G1, 2024). A estrutura hierárquica mencionada por (G2, 2024) “diretor, coordenação pedagógica, coordenadores de área atuando com os professores, alunos” reflete essa distribuição de funções.

Na prática, a descentralização se manifesta na atribuição de tarefas específicas a diferentes níveis. Os coordenadores de área, por exemplo, são envolvidos na discussão de calendários de avaliação, sendo solicitados a identificar problemas e dar sugestões, evitando que a gestão determine tudo sozinha (G1, 2024). Os professores são instados a participar através das reuniões de área (G2, 2024), onde discutem projetos e instrumentos como programas de ação e ementas de eletivas. A coordenadora pedagógica (G2) coloca a TGE enquanto uma “forma de organização para cada um dos profissionais da escola” (G2, 2024), em que cada um descreve suas ações e metas bimestralmente, num fluxo que ascende à gestão. P1 reconhece que os mecanismos e as ferramentas “pressupõem essa participação e esse diálogo” (P1, 2024), oportunizando que os professores “falem, opinem, direcionam os seus anseios” (P2, 2024).

Contudo, essa descentralização opera dentro de um quadro normativo bem definido pela própria TGE e suas ferramentas. A participação é incentivada, mas ocorre majoritariamente dentro dos canais e formatos prescritos pelo modelo (reuniões de área, preenchimento de instrumentos, conselhos). A fala de P3, embora reconheça a abertura para se falar, carrega uma ressalva importante: “mesmo que nem sempre sejamos ouvidos por quem está lá em cima” (P3,

⁶⁸ A noção de descentralização descrita por Laval, dentro da racionalidade neoliberal se aproxima da noção de “diversidade” afastando-se da noção de “uniformidade”. Essa noção foi implementada para efetivar uma distribuição da gestão escolar para outros entes além do Estado, dando autonomia a domínios financeiros, administrativos e pedagógicos.

2024). Assim a descentralização, é percebida, mais na distribuição de tarefas e responsabilidades como “fazer o modelo rodar” (G1, 2024) do que na efetiva partilha do poder decisório sobre questões estruturais ou sobre o próprio modelo de gestão. A crítica percebida dos agentes sobre as possíveis falhas na articulação comunicacional entre os diferentes níveis hierárquicos (Secretária, Gerência Regional, Gestor Geral, Coordenação Pedagógica, Coordenadores de área) apontam para os limites dessa descentralização, questionando se as informações e diretrizes fluem adequadamente e se há mecanismos eficazes para lidar com as “lacunas” nesse processo. “Quem garante que a pauta definida pelo gestor será efetivamente trabalhada nas reuniões de coordenação?” (P1, 2024) ou “a quem recorrer quando a articulação falha?” (P5, 2024). Essas questões indicam que a descentralização gera complexidades e pontos de vista diferentes sobre a eficiência do modelo de gestão.

Do ponto de vista da governamentalidade, a descentralização e a delegação planejada desempenham um papel importante como tecnologias de governo. Ao distribuir responsabilidades – planejamento de ações, monitoramento de alunos (tutores), gestão de áreas (coordenadores), condução de reuniões, busca por parcerias –, essas tecnologias não apenas aliviam a carga da gestão central, mas, principalmente, capilarizam as responsabilidades pelo sucesso (ou fracasso) do modelo. Cada agente torna-se, em sua esfera de atuação, um pequeno gestor, responsável por cumprir metas, seguir procedimentos e entregar resultados. Essa “responsabilização” (Ball, 2014) é um traço central das reformas neoliberais na gestão pública, enquanto a responsabilidade pela execução e pelos resultados é socializada entre os agentes escolares.

Como percebido pelo discurso dos agentes, a descentralização, portanto, não significa necessariamente perda de controle; ao contrário, ela é uma forma mais eficaz e sutil de exercê-lo. O controle se desloca da supervisão direta do processo para o monitoramento dos resultados e da conformidade com os procedimentos (através dos instrumentos, relatórios, auditorias). A autonomia concedida é uma autonomia regulada, exercida dentro dos parâmetros da TGE. Além disso, essa estrutura engendra novas formas de autoridade baseadas na expertise técnica⁶⁹ e na

⁶⁹ Para Rose (2011), a *expertise* não é apenas um conhecimento técnico neutro, mas uma forma de autoridade e uma tecnologia de governo que opera através da produção de “verdades” sobre os sujeitos e os problemas sociais, e da proposição de soluções “racionais” e “eficientes”. No contexto da descentralização e delegação planejada do modelo ICE/IEMA, a *expertise* em gestão educacional (planejamento, monitoramento, avaliação, domínio dos instrumentais da TGE) torna-se um requisito para os agentes que assumem novas responsabilidades. A delegação não é apenas uma transferência de tarefas, mas também um processo que exige e, ao mesmo tempo, cultiva certos tipos de especialistas (o coordenador “expert” em sua área e nos processos do modelo, o professor “expert” na elaboração de programas de ação e guias). Essa *expertise* funciona para tornar os indivíduos governáveis de uma nova maneira: eles são responsabilizados e autorizados a agir dentro de um campo delimitado pelo conhecimento “expert” do próprio modelo de gestão, que define os problemas, as metas e os meios legítimos para alcançá-los. A

posição hierárquica intermediária. Assim, o que percebemos dentro do IEMA, é que coordenadores de área, coordenadores pedagógicos e até mesmo líderes de turma adquirem um status diferenciado por sua função de mediação, monitoramento e execução de tarefas delegadas. A capacidade de “fazer o modelo rodar” (G1, 2024) torna-se uma fonte de reconhecimento e poder dentro da instituição.

4.3.2 O Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA) e a fixação nos resultados: normalização e desempenho

Na análise das entrevistas percebemos que esse conceito operacional do Ciclo PDCA está intimamente ligado ao princípio do Ciclo Virtuoso, e a consequente centralidade atribuída aos Níveis de Resultados constituem o motor da dinâmica de melhoria contínua e avaliação de desempenho no IEMA. Se a descentralização distribui responsabilidades, o PDCA e o foco nos resultados fornecem a metodologia e o critério para avaliar como essas responsabilidades estão sendo cumpridas. A aprendizagem desse ciclo, como mencionado nas seções anteriores, ocorre pela prática e pela socialização dos planejamentos e avaliações, mas sua força reside na forma como conecta as ações cotidianas às metas e indicadores concretos, muitos deles definidos externamente pelo Plano de Ação.

O que percebemos é que o Ciclo PDCA é orientado pelo Plano de Ação. Esse emerge, nesse ponto, como a ferramenta central que materializa a lógica do PDCA e orienta a busca por resultados. Sua função é claramente percebida pelos agentes como uma “tática que a escola apresenta para alcançar e chegar a indicadores e metas, que são estipulados para a instituição” (P9, 2025). A definição de uma meta específica, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ou outra avaliação externa relevante), tornam-se o ponto de partida para o planejamento das ações da escola:

“[A lógica é que] se a nossa meta é atingir um IDEB de 4,2, nós nos perguntamos: ‘Quais ações vamos promover para alcançar esse índice?’. E a resposta é planejar coisas como aulões para os terceiros anos, desenvolver campanhas de conscientização e organizar palestras.” (P8, 2025).

A interpretação dada ao Plano de Ação, portanto, é que ele traduz metas abstratas em um roteiro concreto de ações, conferindo “clareza” sobre os “caminhos” a serem seguidos (P9, 2025). P8 o define de forma similar: um “planejamento anual [...] do que a escola tem que ir

descentralização, assim, pode ser vista como uma estratégia de governo à distância, onde o controle se efetiva menos pela coerção direta e mais pela internalização e aplicação de uma expertise específica alinhada aos objetivos do sistema.

trabalhando [...] como as premissas, como metas [...]o que a escola almeja alcançar com os resultados” (P8, 2025). Para a gestora pedagógica (G5, 2025), ele funciona como um instrumento de monitoramento e diagnóstico:

“O plano de ação me oferece uma visão panorâmica das metas que estou conseguindo atingir. A força desse instrumento é tão grande que, se uma meta não é alcançada, sei que houve uma falha em algum ponto do processo. Ele me proporciona essa clareza.” (G5, 2025).

Essa centralidade do Plano de Ação e das metas quantificáveis (como o IDEB) revela a forte orientação da TGE para o desempenho e a *accountability*⁷⁰. O sucesso da escola e de seus profissionais passa a ser medido, em grande parte, pela capacidade de atingir as metas pré definidas no Plano de Ação Geral do IEMA. Essa mesma mobilização foi descrita por G4 para a avaliação externa do IDEB: “Fizemos uma grande mobilização, colocamos todos no auditório da escola [...] pois era a chance de a gente adentrar para a história do IEMA é a nota que nós vamos alcançar” (G4, 2024) esclarece a pressão e a importância simbólica atribuídas a esses indicadores. Eles não são apenas números; são a medida do valor e da eficácia da instituição perante as instâncias superiores e a sociedade. A fala de G2, compara os resultados do IEMA com os de outras escolas para validar a eficácia da “rotina da escola” (impulsionada pela TGE), reforça essa lógica onde os resultados quantitativos se tornam a principal evidência do sucesso do modelo.

A implementação dessa lógica de melhoria contínua baseada em metas do Plano de Ação não ocorre sem tensões. A própria exigência constante de planejamento, registro e entrega de documentos associados ao ciclo PDCA gera percepções discordantes. Por um lado, há o reconhecimento de que a TGE traz “organização”, “direcionamento” e um “norte” (G1, G2), impedindo a “procrastinação” (P4, 2024) e fazendo o professor “andar no eixo” (P4, 2024). P6 chega a classificar a burocracia associada aos instrumentais como um “mal necessário” que, uma vez assimilado, ajuda a equipe a trabalhar de forma “harmônica e sinérgica” (P6, 2025).

⁷⁰ O Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA), embora apresentado como uma ferramenta técnica para o aprimoramento de processos, opera, no contexto das reformas gerenciais na educação, como um potente dispositivo de *accountability*. A lógica de planejar, executar, verificar (através de indicadores e metas) e agir corretivamente submete os agentes escolares a uma constante avaliação de sua performance e à pressão por resultados mensuráveis. Conforme alerta Luiz Carlos de Freitas, a *accountability*, especialmente em sua vertente mais forte e punitiva, frequentemente associada a modelos de gestão importados do setor privado, leva à intensificação do trabalho, à responsabilização individualizada por problemas sistêmicos e ao estreitamento do currículo em função daquilo que é facilmente testável e quantificável. Nesse sentido, o PDCA, ao mesmo tempo que promete “melhoria contínua”, pode funcionar como um mecanismo que reforça o controle sobre o trabalho docente e gestor, alinhando as práticas escolares às exigências de um sistema que prioriza a performance e os resultados em detrimento de outros valores educacionais. A “melhoria” buscada é, muitas vezes, definida externamente e medida por critérios que não necessariamente refletem a complexidade do processo educativo.

Essa visão positiva enfatiza os ganhos em termos de estruturação do trabalho e clareza de objetivos.

Por outro lado, essa mesma estrutura é percebida por outros como excessivamente burocrática e limitadora. P2 e P5 expressam claramente o sentimento de que a quantidade de instrumentais “é muita coisa” e o tempo dedicado a preenchê-los “o tempo nós acabamos tentando preencher um material que a gente ainda tem arraiado e é burocrático” (P2, 2024) compromete o tempo disponível para a preparação de aulas ou atividades pedagógicas mais criativas “eu poderia estar fazendo qualquer outra coisa, organizando uma aula mais criativa, ao invés de estar aqui enchendo essa lista aqui de informações” (P5, 2024). Há a percepção de que “nós não temos como aplicamos isso tudo em sala de aula” (P5, 2024) em tempos curtos como 50 minutos coloca questões sobre a adequação e a realização de todas as exigências da TGE no contexto real da prática docente no IEMA. A fala de (P9, 2025) sobre estar “o momento todo percebo que estamos sendo controlados” pela entrega de documentos “guias de aprendizagem, os programas de ação [...] cumprimento do currículo” e o temor de que a não entrega possa levar a uma avaliação negativa de sua prática, mesmo que esta seja boa, expressa a pressão e a inquietação que o modelo de gestão TGE suscita.

No âmbito da governamentalidade neoliberal na educação, o Ciclo PDCA, juntamente com o foco em resultados quantificáveis e a exigência de documentação exaustiva, operam como tecnologias de poder que visam à normalização das práticas e à produção de sujeitos performáticos. Ao transformar o trabalho pedagógico e a gestão escolar em processos passíveis de mensuração, comparação e vigilância contínua, esses mecanismos não apenas buscam otimizar a eficiência do sistema, mas fundamentalmente moldam condutas, internalizando nos agentes a lógica da autoavaliação, da responsabilização individual e da busca incessante por metas predefinidas, alinhando-os sutilmente aos imperativos de uma racionalidade gerencial. Ele estabelece padrões de desempenho (as metas), métodos de trabalho (os planos e instrumentos) e mecanismos de vigilância (monitoramento, auditorias, entrega de documentos) que visam a conformar as práticas e os sujeitos a um ideal de eficiência e produtividade. Essa ênfase no desempenho e nos resultados mensuráveis alinha-se às estratégias mais amplas de reforma educacional neoliberal, que buscam tornar-se as escolas mais “responsivas” às demandas externas (mercado, avaliações) e mais “eficientes” na utilização de recursos, ao adotar um modelo de gestão de entes privados. A TGE, com seu ciclo PDCA e foco em resultados, é a própria encarnação dessa racionalidade gerencialista aplicada à educação. Ela promete “organização” e “direcionamento” (G4, G2), e de um potencial estreitamento do fazer

pedagógico, que passa a ser avaliado primordialmente por sua contribuição para indicadores quantitativos como o IDEB.

4.3.3 A diluição das fronteiras público-privado, a incorporação da lógica do mercado, e lutas pelos bens simbólicos: a formação das Parcerias dentro do IEMA

O último conceito operativo fundamental da TGE analisado junto aos agentes do IEMA é a formação de Parcerias. Incentivada e valorizada pelo modelo Escola da Escolha, a capacidade da escola de estabelecer conexões e colaborações com agentes externos (universidades, empresas, outras instituições) é apresentada como um diferencial do modelo IEMA, contribuindo para enriquecer a experiência dos alunos e fortalecer a própria instituição. A forma como essas parcerias são concebidas, estabelecidas e gerenciadas revela aspectos importantes sobre a relação da escola com seu entorno e sobre a introdução de lógicas externas em seu funcionamento.

Segundo os entrevistados, a orientação para buscar parcerias é ativa. A gestora G4 relata um esforço expressivo nesse sentido, partindo de 09 parcerias existentes para alcançar 20 em três anos⁷¹. Entre uma das estratégias adotadas, uma envolve dar “*total liberdade aos (seus) professores de trazer os parceiros*”, que é então consolidado e formalizado pela gestão. Na análise das percepções dos agentes percebemos uma disputa pelo reconhecimento e prestígios dessas Parcerias, em que a iniciativa geralmente vem da base (professores com seus projetos), mas a formalização e, presumivelmente, a gestão estratégica dessas parcerias permanecem sob a égide da gestão. As parcerias são parte fundamental do modelo institucional da Escola da Escolha, pois é a partir das Parcerias que a escola consegue recursos e exerce a sua corresponsabilidade. Mas dentro das relações sociais apreendidas no IEMA percebemos que essas parcerias ganham uma nova interpretação em relação a que tipo de parcerias é estabelecido e de como isso pode trazer prestígio para a escola e para os agentes e quem são os agentes que fazem essas parcerias. Os professores P1 e P2 relataram que estabeleceram parcerias com o Porto do Itaqui e com o SEBRAE do município para os cursos técnicos de Administração e Logística respectivamente, e que pouco tempo depois as mediações dessas

⁷¹ A leitura sobre o modelo Escola da Escolha no IEMA menciona a importância de parcerias e a busca por sustentabilidade do modelo nas escolas onde é implementado. A ideia é que a escola, ao se consolidar, consiga atrair e manter parcerias que contribuam para seus projetos e para a comunidade. Percebe-se que ao ir passando de níveis (sobrevivência-sustentabilidade) o aumento de Parcerias estabelecido pela unidade se torna uma meta e um indicativo.

parcerias começaram a ser feitas pela gestão e não mais com os professores. Ao tentar compreender por parte da gestão como as Parcerias eram estabelecidas pela gestão, houve a repetição de que a escola incentiva os professores a estabelecerem as Parcerias, mas ao serem estabelecidas elas se tornam recursos para a escola. Ao voltar essa questão aos professores, percebemos que a situação de serem contratados e estarem sob um regime de bolsista fazia com que perdessem autonomia, e para a escola não ficar sem as parcerias era necessário “*passar os contatos para a gestão*” (P2, 2024). Compreendemos assim que a formação de Parcerias está relacionada com uma certa economia e trocas de bens simbólicos (Bourdieu, 2015) dentro do modelo IEMA, em que os agentes concorrem pelo estabelecimento das Parcerias pois elas aparentemente concedem prestígios e contatos com agentes externos.

Os tipos de parceiros mencionados pelos entrevistados são variados, indicando a amplitude dessa busca por conexões externas. As Parcerias frequentemente citadas pelos agentes são Institutos e Organizações oferecendo palestras, informações sobre bolsas e, possivelmente, outras formas de colaboração escolar. As empresas também são parceiras muito citadas, especialmente por parte dos professores de perfil técnico, para o oferecimento de oportunidades de estágio para a formação dos alunos.

Na análise da percepção sobre o conceito de Parcerias aplicado no IEMA, constatamos uma percepção geral da formação de Parcerias como benéficas a prática escolar em um modelo integral. Para os alunos, significa acesso a informações sobre o ensino superior (P2), oportunidades de estágio e inserção profissional (P1, P2, P4), e experiências de aprendizagem enriquecidas através de projetos conjuntos. Para a instituição, as parcerias representam um acréscimo de recursos (humanos, materiais, informacionais) (G1, G2, G4, G5), uma forma de validar e ampliar a relevância social da Unidade, e um canal para alinhar sua oferta educativa às demandas do mercado de trabalho ou do ensino superior.

Tomando como ponto de vista da análise sociológica das Tecnologias de Gestão educacional, a ênfase nas parcerias é entendida como uma tecnologia que opera em várias frentes. Primeiramente, ela reflete uma estratégia neoliberal de gestão pública que incentiva as instituições a buscarem recursos e soluções fora do aparato estatal tradicional, promovendo a colaboração público-privada e a formação de redes (Dardot e Laval, 2016). Em segundo lugar, as parcerias funcionam como canais através dos quais lógicas e interesses externos penetram e influenciam o ambiente escolar (Freitas, 2018). A colaboração com empresas para estágios, por exemplo, inevitavelmente introduz as demandas e os valores do mercado de trabalho na formação dos alunos.

A própria atividade de buscar, negociar e gerenciar parcerias exige o desenvolvimento de competências específicas nos gestores e professores – habilidades de comunicação, negociação, marketing institucional e gestão de projetos. A TGE, ao incentivar as parcerias, contribui para formar sujeitos capazes de operar nessa lógica de rede e de mercado, transformando educadores em empreendedores institucionais. A posição social, nesse contexto, não deriva apenas do conhecimento pedagógico ou da posição hierárquica, mas também da capacidade de “trazer parceiros” e de mobilizar recursos externos para a escola.

Analisados em conjunto, os conceitos operativos da TGE – Descentralização/Delegação, Ciclo PDCA, Níveis de Resultados e Parcerias – revelam-se um conjunto de instrumentos que colocam em prática uma governamentalidade neoliberal no IEMA. Eles não funcionam isoladamente, mas se reforçam mutuamente para criar um ambiente escolar orientado por uma racionalidade específica. A Descentralização distribui a responsabilidade pela execução das tarefas e pelo alcance das metas; o Ciclo PDCA, através dos Planos de Ação e do foco nos Níveis de Resultados, fornece a metodologia para planejar, monitorar e avaliar essa execução, instaurando um regime de performance e *accountability*; e as Parcerias buscam trazer recursos e legitimidade externos para apoiar esse processo, ao mesmo tempo que conectam a escola a redes mais amplas e a lógicas de mercado.

A aprendizagem e a orientação sobre esses conceitos ocorrem de forma multifacetada: através das formações iniciais, do estudo dos materiais “oficiais”, da participação nas rotinas e rituais da escola (reuniões, planejamentos, avaliações), da coação por resultados e cumprimento de prazos, e da própria estrutura organizacional que distribui papéis e responsabilidades. O domínio desses conceitos e das ferramentas a eles associadas torna-se uma condição para a socialização bem-sucedida e o reconhecimento dentro da instituição.

As estratégias de governo e de dominação subjacentes a esses conceitos alinham-se claramente com a agenda neoliberal de reforma da educação: introdução de mecanismos de mercado (parcerias, competição implícita por resultados) (Foucault, 2010a), gestão por resultados (foco no IDEB e outros indicadores) (Laval, 2004), *accountability* (responsabilização dos agentes pelos resultados) (Dardot; Laval, 2016), padronização de processos (via instrumentos e TGE) e ênfase na formação de capital humano adaptado às demandas de um mercado flexível (protagonismo, empreendedorismo, resiliência). A TGE funciona como o veículo para interiorizar essa racionalidade no chão da escola.

4.4 As ferramentas da TGE: Instrumentos de planejamento, ação e controle

Se os princípios oferecem a teleologia das dimensões do *homo oeconomicus* e os conceitos delineiam as problematizações e as estratégias da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) no IEMA, são as ferramentas concretas – os planos, os programas, as agendas, os guias – que consolidam essa racionalidade no nível micro das práticas cotidianas. São esses instrumentos e técnicas que traduzem as teorias gerenciais em rotinas de trabalho, em exigências de planejamento e registro, e em mecanismos de monitoramento e controle. Esta seção se dedica a analisar a função desses instrumentos específicos (Plano de Ação da escola, Programa de Ação dos professores, Guias de Ensino e Aprendizagem, Ementas de Eletivas, a própria ferramenta do PDCA como ciclo aplicado) na organização do trabalho docente e gestor, na padronização das práticas pedagógicas e administrativas. Compreendemos como essas ferramentas são elaboradas, utilizadas e percebidas pelos agentes, e como funcionam, na perspectiva de uma sociologia das TGE, enquanto tecnologias de gestão e dominação que inscrevem a governamentalidade neoliberal no fazer diário da escola.

4.4.1 As ferramentas de gestão entre percepções macro e micro das ações dos agentes

A elaboração das diversas ferramentas da TGE constitui um momento crucial em que a racionalidade gerencial é inscrita e distribuída. O processo de planejamento envolve diferentes agentes, e é fortemente orientado pela lógica de definição de metas e estratégias para alcançá-las, característica central do modelo Escola da Escolha. O Plano de Ação da escola é repetidamente citado como a ferramenta macro que articula essa lógica. Descrito por P9, o Plano de Ação é como uma “estratégia para que a escola traz para alcançar e atingir índices e metas [...] estipulados para a gente”, ele funciona como um roteiro que traduz objetivos estratégicos (como a meta do IDEB) em ações concretas “aulões”, “campanhas”, “palestras”. Há a percepção de que sem ele a execução seria “muito bagunçada” e que ele confere “clareza” sobre os “caminhos” a seguir e reforça sua função de racionalização e direcionamento (P9, 2025). O professor P8 define como um “planejamento anual” que estabelece “premissas” e “metas” (P8, 2025), e a gestora G5 o vê como um instrumento de diagnóstico e monitoramento do alcance dessas metas, em que “o não cumprimento indica uma falha em algum ponto” (G5, 2025). A elaboração desse plano, embora não detalhada nos dados coletados nas entrevistas e visitas, é centralizada na gestão, ainda que possa envolver consulta a outros agentes, e serve como referência para as ações subsequentes.

O que nos foi relatado é que o Plano de Ação anual para as Unidades Plenas do IEMA é elaborado pelas instâncias superiores (DAP e SEDUC) com dados coletados de todas as

Unidades do IEMA com estipulação de metas e resultados baseado no índice geral da avaliação da educação do Estado. Esse plano é então elaborado com base em premissas. O protagonismo com metas para aprovação, diminuição da evasão, taxa de matrícula, premiações, competências e habilidade dos alunos. Formação continuada com metas para formação dos servidores do IEMA, premiações dos servidores, frequência escolar etc. Excelência em gestão com metas em implementação da TGE, índices de satisfação, número de eventos científicos, alto índice de aprovação no ensino superior, etc. Metas para a corresponsabilidade como índices de participação dos pais, comunidade e Parcerias institucionais com o IEMA de 20 para o Nível Crescimento e 30 para o Nível Sustentabilidade. E metas para a replicabilidade como porcentagem de Boas Práticas registradas, índice de adimplência do Caixa Escola. Essas são as principais metas e premissas exigidos nos Plano de Ações do IEMA.

No nível micro, os professores são responsáveis pela elaboração de ferramentas como o Programa de Ação, os Guias de Aprendizagem e as Ementas de Eletivas (P1, P2, P3, P7, P6, P8). O professor P1 descreve o Programa de Ação como um instrumento de organização individual, onde o professor, “bimestralmente”, descreve “o que pretende [...] desenvolver”, num processo que *“já leva para a gestão”* (P1, 2024). O professor P4 relata que esses instrumentos são discutidos e estudados “volta e meia em reuniões de coordenação de áreas”, especialmente quando se propõe um projeto. A elaboração é vista por ele como um processo que “ajuda e direciona”, pois obriga a pensar em “objetivo” e “atuação”, trabalhando-se “em cima daquilo que estabelecemos juntos” (P4, 2024). Essa prática de planejamento documentado, exigida dos professores, visa a alinhar as ações individuais e de área aos objetivos mais amplos do Plano de Ação da escola e aos princípios do modelo. A gestora pedagógica G2 afirmou ter conhecimento de todos esses instrumentos e realizar seu monitoramento, indicando assim uma posição hierárquica sobre esse processo de planejamento individual e coletivo.

A aprendizagem sobre como elaborar e utilizar essas ferramentas é um processo contínuo, como sugere P10 ao afirmar que está “aprendendo muito” sobre a TGE “cada mês que vai passando” (P10, 2025). A necessidade de “conversar e estudar esses instrumentos” (P11, 2025) nas reuniões de área aponta para uma socialização e aprendizado coletivos, mediados pelos pares e pela coordenação. Essa exigência de planejamento detalhado e documentado, utilizando formatos e linguagens específicas foi algumas vezes percebida com “viés empresariais” (P1, P2) ou “tecnocratas” (P10, P11), funcionando como uma tecnologia que organiza o trabalho, incentivando uma abordagem mais racionalizada, estratégica e orientada para resultados mensuráveis.

4.4.2 As ferramentas de gestão no uso cotidiano: o dissenso entre a organização e o fardo burocrático

A percepção sobre a utilidade e o impacto dessas ferramentas no dia a dia escolar é marcadamente ambivalente, revelando uma tensão constante entre os benefícios percebidos em termos de organização e os custos em termos de tempo e potencial engessamento.

A percepção de parte dos agentes escolares destaca a importância das ferramentas da TGE para a organização do trabalho e o cumprimento de metas. O professor P1, embora reconheça a existência de “um quê de burocracia”, a qualifica como um “mal necessário” que, uma vez assimilado o “ritmo”, promove a “organização” e um trabalho de equipe “harmônico e sinérgico” (P1, 2024). Na mesma linha, gestores como G1 e G2 veem a TGE como um “direcionamento” ou “norte” que distingue positivamente o IEMA de outras escolas públicas, conferindo-lhe uma “organização” e um “encaminhamento” superiores. O professor P4, ao fazer uma comparação com sua experiência prévia, enxerga o modelo IEMA como mais dinâmico, com “mais coisas para apresentar e para fazer”, o que estimula a “criatividade”. Para o gestor G6, as ferramentas de gestão são uma questão de “organização estrutural administrativa” que não prejudicam a criatividade docente e que, pelo contrário, trouxeram “muitos ganhos” (G6, 2025). O gestor G1 vai além, ao afirmar que os instrumentais auxiliam na prática pedagógica, pois “com todos os seus instrumentos, [a TGE] facilita” o processo de “entender os motivos da não aprendizagem” dos alunos (G1, 2024). Essa perspectiva otimista ressalta a função ordenadora das ferramentas, alinhada aos ideais de gestão e eficiência. A própria rigidez com os prazos, inicialmente sentida como um “impacto”, é ressignificada positivamente pelo professor P4 como um mecanismo para combater a “cultura de procrastinação” de outros ambientes escolares. Este mesmo professor valoriza o fato de que o modelo “não permite que o professor fique à vontade”, pois o obriga a “andar no eixo, [...] da forma correta”, o que ele considera um “ponto positivo” (P4, 2024).

Em contrapartida, uma parcela significativa dos entrevistados expressou críticas contundentes à carga burocrática e ao tempo despendido com os instrumentais da TGE. O professor P2, por exemplo, sugere que o modelo funcionaria melhor sem essas ferramentas, pois percebe que “o tempo para monitorar é mais complicado”. Essa percepção de sobrecarga é corroborada pelo professor P8, que reclama da multiplicidade de exigências: “É muita coisa”. Ele aponta ainda para a incompatibilidade de se aplicar tantos documentos formais, como o “Programa de Ação [e o] Guia de Aprendizagem”, no “tempo exíguo da sala de aula [de] 50 minutos”, uma dificuldade que se agrava em disciplinas como Filosofia (P8, 2025). A sensação

de excesso e de inadequação temporal, portanto, figura como um ponto central na opinião crítica sobre o modelo de gestão.

Alguns dos professores objetivaram uma percepção de que a TGE coloca ferramentas para a escola parecidas com a de uma “empresa” (P2) e utiliza uma “linguagem empresarial” ou tecnocrata” (P10, P11) e está ligada a essa experiência com as ferramentas. Instrumentos como o Programa de Ação é visto como “uma coisa que não estamos acostumados” e mais adequados a uma “é mais empresa em si do que um modelo próprio para a educação” (P10), gerando “certa resistência” (P11). Esse estranhamento por parte de alguns agentes revela um descompasso cultural entre a lógica gerencialista embutida nas ferramentas da TGE e a cultura profissional docente que praticavam em outras escolas.

Essa ambivalência no uso cotidiano demonstra que as ferramentas da TGE são um ponto decisivo do modelo. Elas são, ao mesmo tempo, os veículos da organização e do controle pretendidos pela gestão, e a fonte de sobrecarga, estranhamento e potencial limitação percebida por parte significativa dos professores. A forma como cada agente vivencia essa tensão parece depender de sua trajetória anterior, de sua posição na hierarquia, de sua afinidade com a lógica gerencial e, possivelmente, do clima organizacional específico de sua unidade.

4.4.3 As ferramentas da TGE como olhos do poder

A eficácia das ferramentas da TGE como instrumentos de dominação depende crucialmente dos mecanismos de exigência e controle associados à sua elaboração e utilização. Os relatos indicam que a entrega e a conformidade dos documentos não são opcionais, mas sim parte de um sistema de monitoramento e *accountability* que exerce pressão sobre os agentes.

A questão dos prazos para entrega dos instrumentos é mencionada como um ponto de impacto inicial (P1) e estranhamento (P4), indica uma rigidez temporal que contrasta com práticas mais flexíveis de outras escolas. Embora P4 afirme que não se usa o termo “cobrança”, a própria existência de prazos “um pouco curtos” implica uma expectativa de cumprimento (P4, 2024). P7 confirma a necessidade de entregar os documentos, como: “Programa de ação, ementas de eletivas, guias de aprendizagem,”, que devem ser entregues para a coordenadora de área e a gestora (pedagógica).

A sensação de controle exercido através dos instrumentos documentais é expressa de forma contundente por alguns professores. O professor P5, por exemplo, descreve uma atmosfera de cobrança constante: “A cobrança é o tempo todo. A gente lida com um monte de documentos [...], então estamos sendo controlados permanentemente” (P5, 2024). Ele

estabelece uma ligação direta entre o cumprimento dessas exigências burocráticas e a avaliação de seu trabalho, explicando que “se aquele documento não for entregue, minha prática, mesmo que seja boa, é avaliada como ruim, como negativa” (P5, 2024). Essa percepção revela como as ferramentas de gestão podem se transformar em instrumentos de julgamento, onde a conformidade documental assume maior peso do que a qualidade pedagógica na visão do próprio docente.

Essa pressão pela documentação é corroborada pela gestora G5, que reconhece o poder mobilizador das “demandas” formais e a importância de ter todos os registros preparados para os “ciclos de verificação externa, que avaliam se os instrumentos estão funcionando de fato na prática” (G5, 2025). A função de supervisão, por sua vez, é assumida explicitamente pela gestora G2, que se declara responsável pelo “monitoramento desses instrumentos”. Curiosamente, essa mesma gestora levanta a questão da circulação dessas informações, sugerindo que o sistema poderia ser aprimorado. Para ela, os instrumentais deveriam ser “compartilhados com a equipe toda, de forma inovadora, por exemplo, em um ‘drive’, tornando-os mais transparentes e acessíveis aos professores e líderes instantaneamente” (G2, 2024).

Essa dinâmica de exigência, entrega, monitoramento e avaliação configura um sistema de normalização. Inspirando-nos em Foucault (2014b), podemos ver as ferramentas da TGE como tecnologias disciplinares que operam tornando as ações visíveis, registráveis e, portanto, controláveis à distância. A elaboração dos instrumentais, a entrega nos prazos, a conformidade com os modelos prescritos são formas de sujeição a um poder que se exerce menos pela presença física constante e mais pelo exame dos registros escritos.

4.4.4 As ferramentas da TGE como materialização simbólica da dominação neoliberal

Através dessas ferramentas, a TGE procura internalizar uma abordagem técnica e organizacional dentro do IEMA, dissimulando, por vezes, suas implicações políticas e ideológicas. A linguagem empresarial incorporada nos instrumentos contribui para essa internalização, apresentando a gestão escolar como um campo de aplicação de princípios administrativos supostamente universais e neutros como uma *doxa* segundo Bourdieu (2023a)⁷². O domínio dessas ferramentas e de sua linguagem torna-se um requisito para a

⁷² A noção de *doxa*, central na sociologia de Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de crenças fundamentais, pressupostos e evidências imediatas que são tomados como “naturais” ou “autoevidentes” dentro de um determinado campo social ou sociedade, a ponto de não serem sequer percebidos como opiniões ou construções

atuação profissional dos agentes regulados a esse modelo. Profissionais que demonstram conhecimento e capacidade de monitorar os instrumentos, ganham destaque e poder dentro da estrutura. Por outro lado, a dificuldade em lidar com a complexidade ou a carga burocrática (P3, P2) gera sentimentos de inadequação ou resistência. O professor torna-se responsável não apenas por sua prática em sala de aula, mas também por sua capacidade de documentá-la e justificá-la segundo os critérios e formatos da TGE.

As ferramentas da TGE são os operadores e instrumentos pelos quais a dominação neoliberal se materializa no cotidiano escolar do IEMA. Elas organizam, padronizam, monitoram e controlam, ao buscar produzir sujeitos eficientes, responsáveis e orientados para resultados, mesmo que isso gere tensões, sobrecarga e questionamentos sobre a natureza do trabalho educativo. A análise dessas ferramentas evidencia a face mais concreta e, por vezes, mais contestada, do poder exercido pela TGE. São elas que, no dia a dia, confrontam os agentes com as demandas de um modelo que, ao prometer organização e eficácia, também impõe uma lógica de controle e desempenho que redefine profundamente a experiência de ensinar e gerir na escola pública.

A análise aprofundada das Tecnologias de Gestão Educacional (TGE) em operação no IEMA, conduzida ao longo deste capítulo, revela um sistema complexo e integrado, onde princípios, conceitos e ferramentas se articulam de maneira coesa para governar e dominar a instituição escolar. Os princípios (Ciclo Virtuoso, Educação pelo Trabalho etc.) fornecem a base discursiva e a orientação teleológica; os conceitos (Descentralização, PDCA, Parcerias etc.) estruturam a lógica da ação e da distribuição de poder; e as ferramentas (Planos, Programas, Guias etc.) materializam essa racionalidade em rotinas, exigências documentais e dispositivos de controle no fazer cotidiano.

A TGE no IEMA atua como uma governamentalidade neoliberal adaptada ao campo educacional, empenhada em moldar um *homo oeconomicus* escolar. As ferramentas não são apenas organizadoras do trabalho; elas ensinam uma forma específica de pensar e agir, inculcando a racionalidade gerencial através da prática rotineira e da exigência de conformidade.

sociais. A *doxa* representa o nível mais profundo de concordância com a ordem estabelecida, onde o mundo social é apreendido como se “fosse assim mesmo”, sem alternativa pensável. Para Bourdieu, a *doxa* é o resultado da correspondência entre as estruturas objetivas do mundo social e as estruturas mentais incorporadas (o *habitus*). Quando essa correspondência é perfeita, o mundo social aparece como óbvio e inquestionável, e as relações de poder e dominação que o sustentam tornam-se invisíveis ou naturalizadas. No âmbito de uma sociologia política da percepção, a *doxa* é crucial, pois o poder político se exerce não apenas pela coerção, mas, fundamentalmente, pela capacidade de impor e manter uma definição legítima da realidade, fazendo com que os dominados participem, muitas vezes inconscientemente, de sua própria dominação ao aceitarem como “naturais” as categorias de percepção e os princípios de visão e divisão que lhes são desfavoráveis (Bourdieu, 2023, p. 53).

Contudo, a TGE não opera apenas como governamentalidade, buscando a adesão e a autorregulação dos sujeitos. Ela funciona também como um modo de dominação (Laval, 2022), impondo uma racionalidade particular – a gerencial, a tecnocrata – como a única visão de mundo eficaz para a organização escolar. Essa dominação manifesta-se por meio de diversos mecanismos: a implementação verticalizada do modelo, a autoridade conferida aos especialistas e aos manuais “oficiais”, a utilização de uma linguagem técnica que pode gerar exclusão e, fundamentalmente, o próprio modelo de controle e avaliação que sanciona os desvios do rendimento pré-estabelecido.

Nesse contexto, a abordagem de uma análise sociológica das tecnologias de gestão educacional demonstrou seu valor analítico. Ao direcionar o olhar não apenas para os discursos ou ideias, mas para as práticas, técnicas e instrumentos concretos que efetivam o governo da escola, foi possível desvelar os mecanismos micropolíticos de poder em ação. A análise minuciosa de como os princípios, conceitos e ferramentas são vivenciados, utilizados e contestados permitiu ir além de uma visão monolítica do modelo, capturando suas ambiguidades, tensões e os espaços (ainda que restritos) de agência dos sujeitos. Essa perspectiva permite enxergar a governamentalidade neoliberal não como uma ideia, mas como uma racionalidade política, e a dominação como uma realidade materializada nas rotinas e nas ferramentas que estruturam as ações escolares no IEMA.

As descobertas apresentadas neste capítulo contribuem de forma substancial para responder à questão geral da dissertação, ao oferecerem uma análise empírica detalhada de como um modelo de gestão específico, de inspiração neoliberal e gerencial, se materializa e opera efetivamente nesse modelo de escola pública maranhense. A investigação das lógicas, relações e subjetividades produzidas pela TGE no IEMA fornece contribuições concretas para a discussão mais ampla sobre as transformações na governança educacional contemporânea e seus impactos sobre a experiência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso investigativo, retomamos a trajetória analítica com o intuito de sintetizar os achados, refletir sobre seus alcances e limites, e apontar para novos horizontes de pesquisa. A presente dissertação propôs-se a realizar uma análise sociológica da racionalidade neoliberal na educação, tomando como estudo de caso a institucionalização do modelo “Escola da Escolha”, pelo ICE, no âmbito do IEMA. Partimos do problema de compreender como as Tecnologias de Gestão Educacional (TGE), aparato central desse modelo, atuam na reconfiguração das relações de poder, dos modos de governo e das formas de dominação no cotidiano da escola pública. O percurso metodológico combinou uma análise documental e arqueológica (Foucault, 2019) dos marcos legais e pedagógicos com uma pesquisa de campo, de inspiração praxiológica (Bourdieu, 1989, 1996), em quatro unidades do IEMA, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação direta com os agentes escolares. A tese central que emergiu e se consolidou ao longo da pesquisa é que a TGE no IEMA transcende sua aparência de neutralidade técnica para funcionar como o operador central de um dispositivo de corresponsabilidade, o qual efetiva uma governamentalidade neoliberal (Foucault, 2010a, 2023) e consolida a dominação do campo econômico sobre o campo educacional (Bourdieu, 1998, 2001a, 2001b).

Em resposta ao objetivo geral – analisar sociologicamente as relações de poder, os modos de dominação e a governamentalidade neoliberal na instituição escolar IEMA, a partir da adoção da TGE do ICE –, a pesquisa demonstrou que as TGE constituem a materialização de uma racionalidade política específica. As relações de poder se manifestam não através de coerção explícita, mas pela “condução da conduta”, por meio de uma rede de práticas, normas e instrumentos (planos de ação, reuniões, avaliações) que orientam sutilmente as ações de gestores, professores e alunos em direção a fins predeterminados: eficiência, performance e a produção de um sujeito empreendedor de si, o *homo oeconomicus* escolar. Os modos de dominação, por sua vez, operam pela imposição de uma visão de mundo empresarial como a única legítima, uma forma de violência simbólica que desqualifica outras lógicas e saberes pedagógicos, e pela instauração de um regime de trabalho docente flexível e precário. A governamentalidade neoliberal se concretiza na medida em que o modelo busca gerir a escola como uma empresa e seus sujeitos como capital humano a ser otimizado.

Para alcançar essa conclusão, os objetivos específicos foram sistematicamente perseguidos. O primeiro, revisar o arcabouço conceitual, permitiu estabelecer o diálogo entre as críticas ao neoliberalismo, fundamentando a análise na dupla perspectiva da

governamentalidade foucaultiana e da dominação bourdieusiana, articuladas pela noção de “nova razão do mundo” de Dardot e Laval. O segundo objetivo, examinar os documentos oficiais do IEMA e do ICE, foi crucial para desvelar a estrutura do modelo. A análise documental evidenciou não apenas o arcabouço jurídico que legitimou a parceria público-privada, mas, fundamentalmente, a hierarquia interna do modelo, no qual o Modelo de Gestão (TGE), com sua lógica administrativa e referencial econômico, se sobrepõe e instrumentaliza o Modelo Pedagógico, confirmando a tese da dominação do campo econômico sobre o educacional.

O terceiro objetivo específico, investigar a constituição de um dispositivo de corresponsabilidade e suas respectivas disposições, representou o esforço de síntese teórico-empírica da dissertação. Identificamos que a “ética da corresponsabilidade”, discurso central do ICE, funciona como a chave para um dispositivo foucaultiano heterogêneo. Este dispositivo articula discursos (o “bem comum”, a “inovação”), instituições (IEMA, ICE, SEDUC, empresas parceiras), leis, um novo regime de trabalho, uma organização específica do tempo e, notavelmente, um projeto arquitetônico disciplinar. A função estratégica desse dispositivo é responder à “urgência” de reformar a educação sob a lógica da eficiência, legitimando a intervenção privada e governando a população juvenil. Simultaneamente, do ponto de vista de Bourdieu, demonstramos como esse dispositivo atua na produção de disposições específicas: a internalização da “ética da corresponsabilidade” e das práticas gerenciais podem produzir disposições de conformidade e de autoresponsabilização nos agentes, levando-os a aceitar e a reproduzir a lógica dominante como natural e legítima.

Finalmente, o quarto objetivo, analisar sociologicamente as relações sociais por meio de entrevistas e observação direta, ancorou a análise teórica na materialidade das experiências dos sujeitos. Os achados do campo revelaram a complexidade e a ambivalência da recepção do modelo. A pesquisa de campo identificou que a socialização dos agentes com a TGE é marcada por uma tensão inicial entre, de um lado, a sedução pelo discurso da “inovação”, por melhores condições de trabalho e por uma maior organização e, de outro, o confronto com uma estrutura percebida como verticalizada (“de cima para baixo”), rígida e com pouca margem para participação autêntica na sua concepção. A “autoridade textual” dos Cadernos Formativos do ICE, descritos como “Bíblia”, e as formações pedagógicas iniciais atuam como poderosos instrumentos de socialização e inculcação da nova racionalidade.

A análise das relações sociais mediadas pela TGE apontou que os princípios, conceitos e ferramentas do modelo reforçam profundamente o cotidiano escolar. O princípio do “Ciclo Virtuoso”, operacionalizado pelo PDCA, instaura um regime de monitoramento e avaliação

permanentes que subjetiva todos os agentes ao rendimento, intensificando o trabalho e gerando uma cultura de performance. O princípio da “Educação pelo Trabalho” e o conceito de “Protagonismo” funcionam como tecnologias de produção do sujeito neoliberal, habilitando alunos e professores em disposições para a auto-gestão, a responsabilidade e o “gosto” pela lógica gerencial. O princípio da “Comunicação”, efetivado através de um denso “Fluxo de Reuniões”, ao mesmo tempo que busca alinhar as ações, opera como um mecanismo de controle e regulação da informação. Por fim, o princípio da “Relevância Social” revelou-se uma forma de biopolítica, onde a escola passa a gerenciar os “problemas sociais” dos indivíduos para garantir sua funcionalidade dentro do sistema e o alcance das metas de desempenho, sem necessariamente questionar as estruturas que produzem tais problemas.

Os dados de campo também expuseram a ambivalência dos agentes em relação às ferramentas da TGE. Instrumentos como o Plano de Ação e o Programa de Ação foram reconhecidos por trazerem “organização” e “direcionamento”, mas também foram criticados como um “fardo burocrático” que consome tempo e limita a criatividade pedagógica. A percepção de que a “escola se torna uma empresa”, com sua “linguagem empresarial”, foi um ponto recorrente. Essa tensão entre a percepção dos benefícios da organização e o custo do controle e da burocratização representa um dos achados centrais da pesquisa, mostrando que a governamentalidade neoliberal não opera sem fricções e resistências, ainda que estas sejam muitas vezes expressas como mal-estar ou crítica pontual.

A pesquisa empírica, portanto, confirmou a hipótese central da dissertação. A TGE, na prática, funciona como uma tecnologia de poder que governa os agentes através de mecanismos como a descentralização (que capilariza a responsabilidade), o foco em resultados (que normaliza a performance) e as parcerias (que diluem as fronteiras entre o público e o privado e introduzem a lógica de mercado). E, simultaneamente, funciona como instrumento de dominação simbólica, ao impor a visão de mundo do campo econômico-gerencial como a única legítima, processo que se consolida na formação de disposições alinhadas a essa racionalidade. A estrutura de contratação via “Bolsa-Formação”, que exige alta performance em troca de um vínculo precário e sem direitos trabalhistas, emergiu como a expressão mais contundente dessa dominação.

A contribuição desta pesquisa para o campo da sociologia da educação e dos estudos sobre o neoliberalismo reside, primeiramente, na articulação teórica entre a governamentalidade de Foucault e a sociologia da dominação de Bourdieu para analisar um objeto empírico concreto. Essa dupla lente teórica permitiu ir além de uma denúncia genérica do neoliberalismo, desvelando os mecanismos micropolíticos e as estruturas simbólicas através

das quais ele opera no “chão da escola”. Em segundo lugar, a abordagem de uma análise sociológica das Tecnologias de Gestão Educacional oferece um caminho metodológico que valoriza a análise das práticas, dos instrumentos e dos componentes (planos, arquitetura, reuniões, etc.) como elementos centrais na produção do poder e da subjetividade, em vez de se limitar a uma análise das “ideias” ou das macropolíticas. Por fim, a dissertação oferece uma análise detalhada da implementação de uma das mais influentes reformas educacionais em curso no Brasil, o modelo Escola da Escolha, no contexto específico do Maranhão, contribuindo com dados empíricos e uma interpretação crítica que pode dialogar com estudos similares em outros estados e contextos.

Apesar das contribuições, é fundamental reconhecer as lacunas e os limites desta investigação. O recorte temporal da pesquisa de campo coincidiu com diferentes estágios de implementação nas unidades investigadas, o que enriqueceu a análise, mas também impôs desafios, especialmente nas escolas “revitalizadas” (em nível de Sobrevivência), onde o acesso e a disposição dos agentes para o diálogo foram mais restritos. Uma imersão etnográfica mais prolongada poderia capturar com maior profundidade os conflitos, as negociações e as resistências que se manifestam nesses momentos de transição. Outra lacuna significativa é a ausência da voz direta dos estudantes e de suas famílias. Embora o “jovem” e seu “projeto de vida” sejam o alvo central do modelo, suas percepções foram apreendidas apenas de forma mediada, através dos discursos dos profissionais da educação. Uma investigação que colocasse os estudantes e suas famílias no centro da análise seria um complemento essencial para compreender o impacto real dessa racionalidade em suas vidas e aspirações. A amostra, embora diversificada em termos de localização e estágio de implementação, não permite generalizações para toda a rede IEMA ou para o cenário nacional, servindo mais como um estudo de caso aprofundado que levanta questões e hipóteses relevantes.

A presente dissertação estabelece uma interlocução direta com a pesquisa de Lobato (2022), intitulada “Gestão escolar e aprendizagem: uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E) adotada em uma Unidade Plena do IEMA”. Ambos os estudos convergem ao elegerem como objeto central de investigação a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e sua implementação via parceria público-privada (ICE) no âmbito do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Identifica-se, nas duas investigações, a constatação crítica de que a TGE introduz uma lógica empresarial na escola pública, gerando tensões entre a promessa de organização eficiente e a realidade de burocratização e controle do trabalho docente.

Entretanto, as pesquisas distanciam-se substancialmente em suas lentes teóricas e epistemológicas. Lobato (2022) ancora sua análise no materialismo histórico-dialético (com base em Kosik) e na defesa da gestão democrática, interpretando a TGE fundamentalmente como uma estratégia macroestrutural de privatização do público e submissão à lógica de mercado focada em índices (IDEB). Em contrapartida, esta dissertação adota uma abordagem sociológica, articulando a arqueologia e a governamentalidade de Foucault com a praxiologia e a dominação de Bourdieu. Enquanto Lobato foca na contradição entre o discurso de qualidade e a precarização, nosso estudo avança para analisar a TGE como uma racionalidade neoliberal.

Diante dos achados e das lacunas identificadas, delineiam-se alguns próximos passos e sugestões para futuras pesquisas. A continuidade desta investigação poderia se dar através de um estudo comparativo mais sistemático entre os diferentes estados que adotaram o modelo Escola da Escolha, buscando identificar as variações locais na implementação e na recepção da TGE. Seria igualmente relevante aprofundar a análise do regime de trabalho dos professores bolsistas, investigando as implicações dessa precarização para a identidade profissional docente, para a organização sindical e para a qualidade do trabalho pedagógico a longo prazo.

Uma agenda de pesquisa promissora seria, como mencionado, focar na perspectiva dos estudantes, questionando: Como os jovens vivenciam e negociam o imperativo de construir um “Projeto de Vida”? De que forma a ênfase na autonomia e no protagonismo dialoga (ou se choca) com suas realidades sociais e culturais? Em que medida as disposições de “flexibilidade” e “competitividade” são internalizadas e como elas afetam suas trajetórias futuras? A análise do habitus dos egressos do IEMA seria um caminho particularmente fértil para responder a essas questões. Além disso, a crescente digitalização da gestão e do ensino (plataformas de monitoramento, ensino híbrido, etc.) representa uma nova fronteira para a análise das tecnologias de governo na educação, exigindo investigações sobre como esses novos instrumentos intensificam ou reconfiguram a governamentalidade neoliberal.

Concluindo, esta dissertação buscou tornar inteligíveis as contingências sociais e políticas das relações de poder na educação, mediadas por uma racionalidade que se apresenta como técnica e inevitável. Demonstramos que o modelo Escola da Escolha, implementado no IEMA através da TGE e sob a égide da corresponsabilidade, constitui um sofisticado dispositivo de governo e dominação. Ele opera não apenas reformando estruturas, mas, fundamentalmente, buscando formar e conduzir condutas, ajustando a escola pública e seus sujeitos aos imperativos de um mundo regido pela concorrência e pelo modelo da empresa. A “inovação” e a “qualidade” prometidas pelo modelo parecem vir atreladas a uma intensificação do controle, a uma

precarização das relações de trabalho e a uma redefinição do propósito da educação, que passa a ser vista cada vez mais como um investimento individual em "capital humano".

O estudo reafirma a importância da análise sociológica crítica para desvelar as lógicas de poder que se ocultam sob discursos de modernização e eficiência. Ao iluminar as tensões, as ambiguidades e as consequências da implementação de uma racionalidade neoliberal no caso concreto do IEMA, esperamos ter contribuído não apenas para o campo acadêmico, mas também para o debate público sobre os caminhos e os descaminhos da educação no Brasil. A interrogação sobre as formas de governo e dominação que nos constituem permanece como uma tarefa urgente, especialmente em um campo tão central para a construção de futuros possíveis como é o da educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, W Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2020.
- APPLE, W. Michael. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Rio de Janeiro. Vozes. 2015.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**/ Ulrich Beck; tradução de Sebastião Nascimento; inclui uma entrevista inédita com o autor - São Paulo: Ed. 34, 2010.
- BEZERRA, Vinícius de Oliveira. **Empresários E Educação: Consentimento e coerção na Política Educacional do Ensino Médio. Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Campo Intelectual e projeto criador**. In. POUILLON, Jean et al. Problemas do Estruturalismo. 1968.
- _____, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Ortiz, Renato. Pierre Bourdieu. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.
- _____, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**:. Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus. 1996.
- _____, Pierre. **Contrafogos - Táticas para Enfrentar a Invasão Neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Las estructuras sociales de la economia*. Buenos Aires: Manatíal, 2001a.
- _____, Pierre. **Contrafogos 2**. Por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001b.
- _____, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007.
- _____, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014^a.
- _____, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.
- _____, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. 8 ed. São Paulo. Perspectiva. 2015.
- _____, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**/. Pierre Bourdieu; prefácio Sergio Miceli. - 2. ed., 1ª reimpr. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.
- _____, Pierre. **Uma sociologia ambiciosa da educação**. VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles (Org.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

_____, Pierre. **Sociologia Geral vol. 4: princípios de visão**. Curso no Collège de France. Tradução de Fabio Ribeiro. Petrópolis- RJ. Vozes. 2023a.

_____, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Vozes. Rio de Janeiro. 2023b.

_____, Pierre. **Microcosmos: Teoria dos Campos**. trad. Sergio Miceli e Clóvis Marques. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. - São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CADERNOS FORMATIVOS. Modelo de Gestão – Tecnologia de gestão educacional. ICE. 2019.

CADERNOS FORMATIVOS. Modelo pedagógico da Escola da Escolha. ICE. 1ª Edição. 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado**. RBPAE, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa**. In: PAIVA, Wilson Alves de (org.). Reflexões sobre o método. Curitiba: CRV, 2017.

COLIGAÇÃO TODOS PELO MARANHÃO. Proposta para um Maranhão com Desenvolvimento e Justiça Social (Plano de Governo -eleições 2014). Maio, 2014.

COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Corte Editora, 1996.

ESTADO DO MARANHÃO. **Regimento Geral das Unidades Plenas do IEMA**, 2016.

_____. **Resenha do Acordo de Cooperação técnica nº 002/2020**. Diário oficial do Estado do Maranhão: Publicações de terceiros. p. 1, 02 de out. 2020.

_____. **Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências.** São Luís: Governo do Estado, 2015a.

_____. **Programa Escola Digna publicado pelo Decreto Estadual nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015.** 2015b.

_____. **Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.** São Luís: Governo do Maranhão, 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA 2019-2022.** 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA 2023- 2027.** 2022.

_____. **Plano de Ação do IEMA 2024.** 2024.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FOUCAULT, Michel. As tecnologias de si (1982). Revista Verve, 6: 321-360, 2004.

_____, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979).** Lisboa/ Portugal. Edições 70. 2010a.

_____, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976),** (trad. De Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____, Michel. “**A Função Política do Intelectual**”. In: _____. **Ditos e escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 217.

_____, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1982-1983) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

_____, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão; Tradução Raquel Ramallete.** 42. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 2014b.

_____, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 10ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2016.

_____, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

_____, Michel. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Alburquerque. — 2ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2017b.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -8 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

_____, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978); tradução de Eduardo Brandão. – 2ª edição. São Paulo. Martins Fontes. 2023.

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

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

_____, David. **Condição Pós-Moderna**. Edições Loyola. São Paulo. 1998.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Caderno memória e concepção: concepção do modelo escola da escolha**. 2. ed. Recife: ICE, 2016.

_____. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2019a.

_____. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos**. Recife: ICE, 2019b.

_____. **Modelo Pedagógico: Conceitos**. Recife: ICE, 2019c.

_____. **Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares Ensino Médio**. Recife: ICE, 2019d.

_____. **Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas**. Recife: ICE, 2019e.

_____. **Modelo Pedagógico: Ambientes de Aprendizagem**. Recife: ICE, 2019f.

_____. **Modelo Pedagógico: Instrumentos e rotinas**. Recife: ICE, 2019g.

_____. **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2019h.

_____. **Caderno de Formação- Espaços Educativos**. 2. ed. Recife: ICE, 2019.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Resolução CS/IEMA nº 3, de 3 de maio de 2016. Aprova o Regimento das Unidades Plenas de Ensino Médio Integral e Integrado à Educação Profissional e dá outras providências**. São Luís: IEMA, 2016.

_____. **Caderno do Modelo Institucional**. São Luís: IEMA, 2019.

_____. **Diretrizes operacionais 2020**.

_____. **Diretrizes operacionais 2021**.

_____. **Diretrizes operacionais 2022**.

KRAWCZYK, Nora. **Novo Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública.** Educação e Sociedade. vol.35, n.126, p.21-41, 2014.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino Público.** Christian Lavam. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

_____, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal;** tradução de Marcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante. 2020.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governamentalidade e crítica.** Traduzido por Mario Antunes Marino, Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo. Editora Filosófica Politeia. 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas /** Gilles Lipovetsky; tradução Maria Lucia Machado. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____, Gilles. **A sociedade da decepção.** Entrevista coordenada por Bertrand Richard. Trad. de Armando Braio Ara. Barueri, São Paulo: Manole, 2017.

LOBATO, Lília Mendes. **Gestão escolar e aprendizagem:** uma análise da Tecnologia de Gestão Educacional (T.G.E) adotada em uma Unidade Plena do IEMA. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

MINAS GERAIS. **Orientações de utilização dos cadernos de formação.** 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma do Estado e políticas públicas educacionais no Brasil.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

_____, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. **O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional.** Práxis Educacional, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Intrínseca LTDA., 2014.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. **A História da Educação Brasileira sob o enfoque da Relação Público-Privada: limites e possibilidades para a sua democratização.** Revista Contrapontos I Eletrônica. Itajaí, vol. 19, nº 2, jan.-dez, 2019.

ROSE, Nikolas. **Inventando novos Selves: Psicologia, poder e subjetividade.** Vozes. Rio de Janeiro. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Guia para o cursista da Escola da Escolha.** 2022.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. **O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre Público e Privado.** Itajaí, Revista Contrapontos, vol. 19, nº, jan./de., 2019.

SANTOS, de F. T. dos Aparecida. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI** / Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 216 p. 2012.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

SETTON, G. J. Maria da. **Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural**. Revista Estudos de Sociologia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP, v. 15, n. 28, pp. 19-35, 2010.

SILVA, L. Emanuel da. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental a consolidação de uma política pública de gestão para resultados**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

_____, L. Emanuel da; BORGES, C. de Araújo Maria. **Parceria Público-Privada na gestão da Educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados**. Revista de Administração Educacional, Recife, vol. 1, nº 1, p.04-23, jan./jun. 2016.

SILVA, Isis Tavares da. **A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ANEXOS

**ANEXO 1- REFERENCIAS SUBJACENTES AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO
ICE/IEMA: DOCUMENTOS SECUNDÁRIOS**

AUTOR	TITULO	LOCAL; EDITORA; DATA.	PALAVRAS-CHAVES
COSTA, Antonio Carlos Gomes da.	Juventude popular urbana: educação, cultura e trabalho.	São Paulo: Associação Caminhando Juntos, 2007, 303p.	Cultura popular; Educação popular; Educação profissional; Jovens – Trabalho; Juventude – Emprego; Juventude urbana.
COSTA, Antonio Carlos Gomes da.	Pedagogia da presença: Da solidão ao encontro.	Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997, p.144	Pedagogia; Educação; Formação de educadores.
COSTA, Antonio Carlos Gomes da. & VIEIRA, Maria Adenil.	Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.	São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006, p. 344.	Psicologia do adolescente. Sociologia educacional. Educação do adolescente. Voluntários
COSTA, Antonio Carlos Gomes da COSTA, Alfredo Carlos Gomes da. PIMENTEL, Antônio de.	Pádua Gomes. Educação e Vida: um guia para o adolescente	. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 2001. 2a Ed, p. 142	Adolescentes; Educação- Comportamento social.
ABRAMOVAY, Miriam.	Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas. Brasília:	UNESCO- BID, 2002, p. 192	Juventude; Problemas Sociais; América Latina; Juventude e Violência; Políticas Públicas.
ABRAMOVAY, Miriam.	Levantamento sobre crianças em situações de risco no Brasil.	– Centro de Documentação Informação da Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília: 2009, p. 17	Abandono; Trabalho; Trabalho Infantil; Afazeres Domésticos, Exploração Sexual; Saúde.
BAUMAN, Zygmunt.	Modernidade Líquida	Rio de Janeiro: Zahar, 2003, 215p.	Civilização moderna; Séc. XX; Sociologia.
BELL, Daniel.	O Advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social.	São Paulo: Cultrix, 1978, 540p.	Mudança social; Sociologia do trabalho
BOURDIEU, Pierre.	A miséria do mundo.	Rio de janeiro: Vozes, 2011, 722p.	Desfavorecidos socialmente; Estudo de casos- França; Condições sociais; Marginalidade

			social- Estudo de casos; Pobres - Estudo de casos.
DANOWSKI, Déborah e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo.	Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins.	Florianópolis: Editora Instituto Socioambiental, 2014. 222p	Metafísica; Ensaio brasileiros; Fim do mundo; Medo; Ciências sociais – Filosofia; Apocalipse.
DE MASI, Domenico	O ócio criativo	Rio de Janeiro, Sextante, 2000. 250p.	Criatividade nos negócios, lazer; período de repouso
GASTALDI, Ítalo.	Para educar e evangelizar na pós-modernidade.	São Paulo, Editora Salesiana, 1994. 321p.	Evangelização. Teologia pastoral - Igreja católica. Educação. Currículo.
GIDDENS, Anthony.	As consequências da modernidade.	São Paulo: UNESP, 1991. 100p.	Civilização moderna. Estrutura social. Pós- modernismo
KUMAR, K.	Da Sociedade Pós- Industrial à Pós- Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo	Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 248p.	Pós-modernismo; Aspectos sociais.
LYOTARD, Jean- François.	A condição pós- moderna.	Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. 198p.	Pós-modernismo. Civilização moderna
OLIVEIRA, Maria Cláudia S.L; PINTO, Raquel G.; SOUZA, Alessandra S.	Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida futura.	Temas em Psicologia da SSBP-2003, vol. 11, n 1, 16- 27.	Adolescentes, Ensino médio, Gênero, Universidade, Trabalho.
PAUGAM, Serge.	A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza.	São Paulo: Cortez, 2005. 445p.	Pobreza, desigualdade social, sociologia
RICH, Dorothy.	Megaskills - Os valores e as habilidades interiores para o sucesso na vida dos seus filhos.	São Paulo: Cia Melhoramentos, 1996. 102p.	Autoajuda. Pedagogia; Educação. Crianças. Estados Unidos. Hábitos e atitudes de vida. Guias. Educação. Participação dos pais. Sucesso. Programa Mega Skills. Educação de crianças. Educação em casa.
TORO, José Bernardo.	Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no Século XXI.	Tradução e adaptação de Antônio Carlos Gomes da Costa. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Porto Alegre, 1998. 231p.	Educação; Pedagogia; Competências.
UNICEF Brasil –	Nossas prioridades – Infância e adolescência no Brasil.	Porto Alegre, 1998. 103p.	Influencia mudanças na legislação; políticas públicas; serviços de prevenção; resposta à violência.
WASELFISZ, J. Jacobo.	Mapa da violência IV: os jovens do Brasil.	Brasília, DF: UNESCO, 2004.	Violência, Juventude, Mortalidade, Problemas Sociais, Homicídios, Acidentes

WERTHEIN, Jorge.	Crenças e esperanças: avanços e desafios da UNESCO no Brasil.	Brasília, DF: UNESCO, 2003	Relações Internacionais. Organizações Internacionais 3. Educação. Ciências- Meio Ambiente. Cultura. Comunicação e Informação. Cultura de Paz
	Relatório sobre a População Mundial 2011. UNFPA Fundo de População das Nações Unidas.	http://www.un.org/files/PT-SWOP11-WEB.pdf . Acessado em 07/ 2024. p. 132	Desenvolvimento Sustentável; Direitos Humanos; Exclusão Social; Inclusão Social; Políticas Públicas População.
	Situação da Adolescência Brasileira 2011 – O Direito de Ser Adolescente.	http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf . Acessado em 07/2024. P. 182	Direito da criança e do adolescente. Adolescência. Gravidez na adolescência. Crime contra o adolescente.
	DIEESE. Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda. Juventude, 2010-2011.	Disponível em: https://www.dieese.org.br/anuario/2011/2011anuariospetrjuventude.html . Acesso em 20 de novembro de 2024. p.105	Mercado de Trabalho. Juventude. Ocupação. Sistema Público. Estatística.

REFERÊNCIAS CONCEITUAIS DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA

AUTOR	TÍTULO	LOCAL; EDITORA; ANO	PALAVRAS-CHAVES
ABERASTURY, Arminda, & KNOBEL, Mauricio.	Adolescência normal.	Porto Alegre: Artmed, 1989. 93p.	Adolescência; psicologia.
ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro P.M.	(Orgs.). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional.	São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. 448p.	Ativismo e participação política, Juventude, Cidadania, Políticas públicas, Brasil.
ALVES, Rubem.	Por uma educação romântica.	2a ed. Campinas: Papirus, 2002. 208p.	Crônicas brasileiras. Educação. Educação-Finalidades e objetivos.
BERMAN, Louise et al.	Toward curriculum for being: Voices of educators.	Albany, NY: State University of New York Press. 1a ed; 192 p.	Curriculum; Development, Education, Elementary School Teachers, Instructional Technology, Moral Values, Physical Environment, Relevance (Education), School Role, Secondary School teachers, Social Environment, Social Studies, Teacher Education.
COLL, César.	Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.	São Paulo: Ática, 1996. 200p.	Psicologia Educacional; Currículo; Ensino/tendências; Aprendizagem; Ensino Fundamental e Médio.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESE, Álvaro.	Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.	Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 429p.	Psicologia; Educação
CHURCH, J. e MACLEOD, R. B.	Language and the discovery of reality: A developmental <i>Psychology of Cognition</i>	New York: Literary Licensing; LLC, 2012. 262p.	Psicolinguística. Crianças; Crianças; Linguagem; Desenvolvimento infantil.
COLL, C.	Aprendizagem escolar e construção do conhecimento; trad. Maria Emília de Oliveira Dihel.	Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159p.	Aprendizagem. Psicologia educacional. Psicologia da aprendizagem.
COLL, C.	Psicologia e currículo. Trad. C.Schilling.	São Paulo: Ática, 1998 (série Fundamentos). 200p.	Psicologia; Educação; Currículo.
FELDMAN, Clara; MIRANDA, Márcio Luís De.	Construindo a relação de ajuda	Belo Horizonte: Crescer, 2002. 261p.	Comportamento de ajuda; Comunicação interpessoal; Relações humanas.
FLAVELL, John.	Desenvolvimento Cognitivo.	Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999. 341p.	Nootrópicos; Psicologia/classificação; Psicologia/educação
MASLOW, Abraham, H.	Introdução à Psicologia do Ser. 2 ed	Ed. Eldorado, 1977. Rio de Janeiro. 280p.	Psicologia; Psicologia Do Ser; Introdução Crescimento E Motivação; Crescimento E Cognição Criatividade. Valores Humanos. Crescimento. Saúde Psicologia Humanista. Psicologia Social. Psicologia Pessoa
MORIN, Edgar.	Os sete saberes necessários à educação do futuro	tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 115p.	Educação; Filosofia; Educação – Finalidades e objetivos. Interdisciplinaridade e conhecimento. Interdisciplinaridade na educação
ROSENBERG, Marshall B.	Comunicação não- violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais	São Paulo: Ágora, 2006. 286p.	Comunicação interpessoal. Conduta de vida. Não- violência. Relações interpessoais.
SIEGEL, Daniel J.	Cérebro Jovem	São Paulo: nVersos, 2016. 233p.	A essência da adolescência. Seu Cérebro. Seus Vínculos.
TYLER, Ralph W.	Princípios básicos de currículo e ensino.	Porto Alegre: Editora Globo, 1975. 128p	Currículo; Experiência; objetivos.
VYGOTSKY, L.	Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.	Organizadores Michael Coleção. [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Nenna Barreto, Solange Castro Afeche. – 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.	Psicologia; Pedagogia; Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores
VYGOTSKY, Lev Semonovitch; LURIA,	Estudos sobre a história do	Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 234p.	Cognição. Cultura. Linguagem - Psicologia. Neurofisiologia. Psicologia

Alexander Romanovich.	comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.		do desenvolvimento. Psicologia - União Soviética.
-----------------------	---	--	---

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NAS METODOLOGIAS E PRÁTICAS PARA EDUCADORES PELO MODELO ESCOLHA DA ESCOLHA

AUTOR	TÍTULO	LOCAL; EDITORA; DATA	PALAVRAS-CHAVES
ALVES, R.	A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 1a ed.	Campinas, SP: Papirus, 2012. 120 p.	Escola da Ponte; Escola da mudança; Escola dos Sonhos.
ARGUÍS, R. (vários autores).	La acción Tutorial: El alumnado toma la palabra. (1a ed.2001)	Barcelona: Editorial Graó, Coleção "Claves para la innovación educativa", 2009. 156 p.	Tutoria; Protagonismo; Normas de convivência.
BRUNS, B. e LUQUE, J	Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe	Washington: Grupo del Banco Mundial. 1a ed. 2014. 360p.	Excelência Profissional; Aprendizagem; América Latina.
DAMON, William Summus.	O que o jovem quer da vida? – Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.	São Paulo Editorial, 2009. 198p.	Conduta; Metas (Psicologia); Motivação (Psicologia); Autorrealização (Psicologia); Crianças; Formação; Aspectos morais e éticos; Habilidades de vida.
DODGE, Judith.	The Study Skills Handbook.	NY. Scholastic, 1994. 96p.	Habilidades organizacionais, estudo ativo, definição de metas, anotações, tarefas de livros didáticos, redação de relatórios, habilidades de escuta, gerenciamento de tempo, técnicas de visualização e ajuda parental.
ORSAT F.T.	Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva.	Temas sobre Desenvolvimento 2013; 19(107):213-22.	Crianças com deficiência, Inclusão escolar, Ensino fundamental, Ensino médio, Educação especial.
BAUDRIT, A.	Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique.	Paris: De Boek, Coleção «Pratiques pédagogiques », 2007. 170 p.	Eficácia da tutoria; Tutoria intercultural; método de aprendizagem.
MOGGI, J. e BURKHARD, D	Assuma a direção da sua carreira: Os ciclos que definem o seu futuro profissional	São Paulo: Negócio Editora (Elsevier), 2003. 151 p.	Cultura estratégica; Liderança; Carreira profissional; Inspiração.
PARO, Vitor Henrique.	Qualidade de ensino: a contribuição dos pais/ Vitor Henrique Paro.	São Paulo: xamã, 2007. 176p	Relação Escola-Família; Administração Da Educação

REFERENCIAS DO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA DA ESCOLHA

AUTOR	TÍTULO	LOCAL; EDITORA; DATA	PALAVRAS-CHAVES
BARRETO, Thereza	Investigando os efeitos de uma sistemática de avaliação: o olhar dos	UFPE/Centro de Educação, 2002. 195p.	Avaliação; gestão educativa; gestão docente; Prática docente.

Maria.Paes dos Santos	professores. Dissertação (Mestrado em Educação)		
DALBEN, Angela.	Conselhos de Classe e avaliação: perspectivas pedagógicas na gestão pedagógica da escola	Papirus. SP. 2004.195p.	Avaliação escolar; Conselhos de Classes; Educação e Estado; Escolas- Administração e organizações; práticas de ensino; Sociologia educacional
FREITAS, Luiz Carlos de (Org.).	Avaliação: construindo o campo e a crítica	Florianópolis: Insular, 2002. 263p.	avaliação educacional; políticas públicas; avaliação institucional
GAMA, Z.J.	Avaliação na escola de 2o grau.	Campinas: Papirus, 1993. 244p.	Avaliação educacional; Prática docente
PERRENOUD, Philippe.	Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica	Porto Editora. Porto1993. 183p.	Educação; Avaliação; Formação; Aprendizagem
SASSAKI, ROMEU K.	Avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão	2007. disponível em: https://www.portalacesse.com.br/avaliacao-inclusiva-da-aprendizagem/	Acessibilidade. Escola. Recursos Pedagógicos. Deficiência.
SARMENTO, Diva Chaves (Org.).	O discurso e a prática da avaliação da escola.	Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997. 134p.	Prática de avaliação; avaliação escolar; sociologia da educação.
VILLAS BOAS, Benigna.	Avaliação: Políticas e Práticas	2002, Papirus. SP. 143p.	Exigências à avaliação; Pedagogia das competências; democratização do ensino; avaliação formativa
COSTA, Antônio Carlos Gomes.	Ser Empresário.	Versal Editores, 2004. 390p.	Administração: Administração. Norberto Odebrecht, 1920-. Fundação Odebrecht. Administração de empresas. Desenvolvimento organizacional.
HUNTER, James C..	O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães.	Rio de janeiro: Sextante, 2004. 127p	Liderança; Moral, Ética empresarial,
MACHADO, Jairo.	Tecnologia Empresarial Social da Aliança (Tesa).	Salvador, 2005. 60p.	Tecnologia Empresarial; Ciclo de Planejamento; Plano de ação; Tecnologia de gestão educacional.
Jacques Delors	Relatório ("Educação: um tesouro a descobrir".	Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, 8a ed. São Paulo: Cortez 2003). 281p.	Educação contemporânea; desenvolvimento humano; os quatro pilares da educação.
ROBBINS, Sthephs P. e outros.	Comportamento Organizacional – teoria e prática no contexto brasileiro	Pearson Education BR, 2011. 660p.	Comportamento organizacional; Administração de empresas; Funções dos administradores

SCHARMER, Otto.	Teoria U: Como liderar pela percepção e realização de um futuro emergente	Editora Campus, 2010. 432p	Liderança; Mudança social; Teoria organizacional.
--------------------	--	-------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Cadernos Formativos do ICE. 2024

ANEXO 2

Roteiro semiestruturado para as entrevistas com os agentes escolares do IEMA

Estrutura para entrevista com professores do IEMA

Objetivo: Analisar sociologicamente as relações sociais praticadas pelos agentes escolares orientados pelas tecnologias de gestão educacional (TGE) do IEMA: princípios, conceitos e ferramentas de gestão para efetuação de uma metodologia qualitativa na modalidade de entrevista de amostragem não probabilística intencional, na intenção de dialogar com gestores, professores, funcionários e alunos para entendermos as lógicas presente nesse novo modelo educacional no estado do Maranhão.

A escolha do tema da entrevista foca no modelo de gestão e se dar pelos objetivos e limitação da pesquisa e construção do objeto da pesquisa. O modelo pedagógico, parte importante do modelo institucional do IEMA, é alicerçado pelo modelo de gestão. O modelo de gestão embasa o modelo pedagógico. Os princípios e conceitos do modelo pedagógico são os mesmos do modelo de gestão. Mas os princípios, conceitos e ferramentas do modelo de gestão é que são a grande novidade desse modelo educacional que coordena e orienta as ações dos agentes na escola.

Entrevistado:

Identificação do entrevistado

(Nome, idade, formação, etc.) Tópicos:

- Área de atuação
- Tempo de trabalho

Perguntas:

Como conheceu o IEMA?

O que levou a trabalhar na instituição?

O seletivo, a escolha do local?

Tecnologia de gestão educacional (TGE)

Princípios que embasam o modelo de gestão do IEMA:

- Ciclo virtuoso
- Educação pelo trabalho
- Comunicação
- Relevância Social Institucionalização e regulamentação desses conceitos para o professor:

Tópicos:

- Conhecimento dos modelos de gestão e pedagógicos
- Formação dos professores
- Docência dentro da instituição.
- Práticas e ações orientados pelo modelo de gestão

Perguntas:

Como os professores conhecem os modelos utilizados pelo IEMA?

Como foi (é) trabalhar a partir desse modelo?

Socialização do TGE

Tópicos:

- Aprendizagem
- Elementos institucionais

Perguntas:

Como vocês aprendem sobre os conceitos do IEMA?

Como é colocada a ideia de uma Educação pelo trabalho dentro do IEMA?

Como é orientada a comunicação dentro da instituição? Sociabilidade do TGE

Tópicos:

- Alunos
- Gestões
- Professores
- Comunidade

Perguntas:

Como é efetuado esse ciclo de relações entre gestão, alunos, professores, parceiros e comunidades?

Como é trabalhar em uma escola orientada por uma educação pelo trabalho?

Como é a comunicação dentro do IEMA por todos os agentes da escola?

Conceitos do modelo de gestão do IEMA:

- Descentralização Delegação planejada

- O ciclo de melhoria Continua- Ciclo PDCA
- Níveis de resultados
- Parcerias

Tópicos:

- Aprendizagem dos conceitos Ferramentas utilizadas
- Formação

Perguntas:

Como você conhece os conceitos do modelo de gestão do IEMA?

Como é orientado a descentralização?

Como são orientadas a formação de parcerias entre a escola e outros entes?

Como é ensinada a delegação de responsabilidades para todos os agentes da escola?

Tópicos:

- Práticas de descentralização
- Formação de parcerias
- Delegar responsabilidades

Perguntas:

Como ocorre a descentralização dentro do IEMA? Das atividades, decisões?

Como outros agentes da escola podem participar das ações e como é escolhida quem assume as responsabilidades?

Como se decide as parcerias da escola com outras instituições?

Ferramentas do modelo de gestão

- Plano de ação – Gestor
- Programa de ação – Professores
- Agenda
- PDCA
- Guia de Ensino e de Aprendizagem

Tópicos:

- Objetos
- Materiais
- Ferramentas
- Formação

Perguntas:

Como é planejado o plano de ação da escola?

Como você é orientado a planejar e elaborar os programas de ação?

Como se elabora a agenda da escola?

Como vocês elaboram os guias de ensino e aprendizagem? Tópicos:

- Uso dessas ferramentas
- Elaboração dessas ferramentas
- Compartilhamento dessas ferramentas

Perguntas:

Como é o uso dessas ferramentas no dia a dia?

Como é exigido a elaboração dessas ferramentas?

Quem participa na elaboração?

Como é a relação dos planos e programas de ação com: o gestor, professores e alunos?

ANEXO 3- CARTA FUNDACIONAL DO IEMA

São Luís, 16 de Novembro de 2018.

ALEX OLIVEIRA DE SOUZA
Diretor Presidente - FAPEMA

Instituto Estadual de Educação, Ciência e
Tecnologia do
Maranhão - IEMA
RESOLUÇÃO Nº 92, DE 16 DE NOVEMBRO DE
2018

Estabelecer a CARTA
FUNDACIONAL do
Instituto Estadual de
Educação, Ciência e
Tecnologia-IEMA.

O REITOR DO INSTITUTO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO - IEMA, no uso de suas atribuições
legais, ad. referendado do Conselho Superior do IEMA,
Considerando que o IEMA completará 4

(quatro) anos de criação no dia 2 de janeiro de 2019;
Considerando os expressivos resultados
obtidos pelo Instituto no período 2015-2018;

Considerando os aprendizados adquiridos e a
necessidade de avançarmos em modelo institucional
próprio;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer a Carta Fundacional do
IEMA com sua missão, valores, visão, sonho,

propósito, modelo institucional, redes, programas e
eventos de referência.

Art. 2º A missão do IEMA é promover
educação profissional, científica e tecnológica de forma
gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação
integral dos jovens para atuarem na sociedade de
maneira autônoma, solidária e competente.

Art. 3º Os valores do IEMA são:

a)Cooperação: trabalho em equipe, de forma
harmônica, integrada e colaborativa em prol dos
objetivos comuns;

b)Inclusão: respeito às diferenças e
valorização da diversidade;

c)Inovação: produção e difusão de saberes e
tecnologias;

d)Qualidade: prática permanente revestida do
princípio da dignidade humana e da disseminação da
cultura de excelência;

e)Transparência: trabalho com exatidão,
franqueza, sinceridade, informando tudo aquilo que
possa afetar significativamente a comunidade escolar;

DConfiança: atitude de acolhimento, apoio,
estímulo e afetividade para uma comunidade escolar
geradora de segurança emocional, autoconsciência,
resiliência e automotivação.

Art. 4º A visão do IEMA é ser referência, até 2024, em educação profissional, científica e tecnológica no Brasil.

Art. 5º O sonho do IEMA é ser a melhor instituição pública de ensino do Brasil.

Art. 6º O propósito do IEMA é contribuir para que nossos estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação no mundo.

Art. 7º O IEMA como Escola Associada da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura-UNESCO está comprometido com o desenvolvimento sustentável, a cidadania global e a aprendizagem intercultural, trabalhando para:

- a) estimular a adesão de escolas públicas e privadas à Rede PEA-UNESCO•,
- b) compartilhar práticas, aprendizados e modelos;
- d) desenvolver pedagogias inovadoras e criativas; articular local e global;
- e) fomentar a transformação dos sistemas de ensino;
- f) promover a cooperação e o intercâmbio de conhecimentos.

Art. 8º O modelo institucional é constituído por:

a) modelo pedagógico: formação acadêmica de excelência, formação para a vida, formação de competências para o século XXI e formação para o mundo do trabalho, assegurando o jovem e seu projeto de vida como centralidade.

b) modelo de gestão: ciclo contínuo de planejamento, execução, avaliação e correção para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes e a terminalidade com sucesso do ciclo educativo.

c) modelo de pertinência: ciclo de análise, articulação, mediação e validação da oferta educativa junto à sociedade, aportando relevância, aceitabilidade, confiança e inovação.

Art. 9º O modelo pedagógico tem como princípios:

a) Protagonismo: o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema;

b) Quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos;

c) Pedagogia da presença: exercício ativo de atenção, de diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio, referência de todas as práticas educativas de todos os educadores;

d) Educação interdimensional: dimensões da corporeidade, espírito e emoção na formação humana;

e) Inserção transformadora: tomada de decisão no sentido de intervir e transformar a realidade.

Art. 10 O modelo de gestão tem como princípios:

a) Relevância social: eficiência, eficácia e efetividade para definir prioridades na aplicação dos recursos disponíveis e alcançar resultados socialmente relevantes.

b) Círculo virtuoso: relação profícua entre gestão pública, instituição de ensino/estudante, parceiros e comunidade;

c) Comunicação: clareza, transparência, honestidade, foco e sinergia na interlocução;

d) Educação pelo trabalho: processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho.

Art. 11 O modelo de pertinência tem como princípios:

a) Aperfeiçoamento contínuo: analisar experiências e tendências nacionais e globais na área de educação profissional, científica e tecnológica para atualização regular de conteúdos, métodos e práticas;

b) Prática baseada em evidência: implementar projetos-piloto antes da incorporação ou disseminação de novas ideias, métodos e práticas;

c) Pesquisa aplicada: realizar estudos e pesquisas dos arranjos produtivos e demandas sociais para delinear a oferta educativa institucional.

Art. 12 O IEMA sustenta como redes:

a) Rede IEMA de Educação Científica e Tecnológica;

b) Rede Bandeira Tribuzi de Bibliotecas;

c) Rede Maria Aragão de Educação em Saúde;

d) Rede Ennes de Souza de Laboratórios Educacionais;

e) Círculo Rosa Mochel de Humanidades;

f) Círculo Maria Firmina dos Reis de Linguagens;

g) Núcleo de Integração Escola-Trabalho;

h) Núcleo de Pesquisa e Olimpíadas do Conhecimento.

Art. 13 São programas permanentes do IEMA:

a) Geração 21 : foco na proficiência de português, matemática e inglês;

b) IEMA Bilingue: certificação de proficiência em língua inglesa a todos os estudantes até a conclusão do 3º ano;

c) IEMA no Mundo: realização de intercâmbio no exterior;

Oficinas de Férias: realização das Oficinas Gonçalves Dias de Língua Portuguesa, Souza de Matemática e Jane Austen de Língua Inglesa;

d) Aperfeiçoamento da Gestão Escolar: visitas técnicas nacionais e internacionais para conhecer experiências exitosas de gestão escolar;

e) Residência Docente: visitas técnicas nacionais e internacionais para conhecer boas práticas de ensino e projetos pedagógicos exitosos;

f) IEMA Mais IDH: realização de cursos profissionalizantes nos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano-IDH;

g) IEMA nas Comunidades: realização de cursos profissionalizantes nos bairros de maior vulnerabilidade socioeconômica; Robótica na Estrada: divulgação e disseminação da robótica educacional em escolas públicas das redes municipais de ensino;

h)Vivência Profissional: práticas profissionais no mundo do trabalho durante o período de férias em caráter preparatório ao estágio curricular;

i)Inova IEMA: estímulo e reconhecimento de aulas, projetos e práticas inovadoras dos professores, gestores e estudantes.

Art. 14 São eventos de referência do IEMA:

a)Encontro Acadêmico: evento anual de reconhecimento e confraternização da comunidade escolar pelos resultados e conquistas obtidos;

b)Copa IEMA de Debates: evento bianual que estimula o desenvolvimento da oratória e a capacidade de argumentação, no qual diferentes times competem no debate de temas contemporâneos, vencendo aquele que apresentar o melhor argumento;

c)Dia da Família no IEMA: dia que estimula o envolvimento e a participação de pais e responsáveis no processo educativo dos estudantes;

d)Dia Internacional da Menina: dia que estimula o empoderamento feminino e o exercício prático de funções de gestão no âmbito das Unidades e Reitoria pelas estudantes;

QUINTA-FEIRA, 22 - NOVEMBRO - 2018

e)Dia Mundial da Saúde: dia com atividades práticas de educação em saúde na comunidade escolar para uma vida saudável;

f)Dia Internacional da Paz: dia com atividades de celebração e disseminação de uma cultura de paz no mundo;

g)Feira do Livro: evento para divulgação e valorização do livro, leitura e escrita junto aos estudantes em articulação com o entorno escolar;

h)Feira de Profissões: evento de apresentação dos cursos técnicos oferecidos pelo Instituto, aproximando os estudantes do cotidiano das profissões, empresas e instituições;

i)Festival da Matemática: evento de divulgação lúdica e interativa da matemática;

j)Olimpíadas do IEMA: evento trienal de competição das diferentes modalidades esportivas entre os estudantes das Unidades;

k)Semana de Iniciação Científica, Tecnológica e de InovaçãoSEMICTI: evento bianual para apresentação dos resultados de projetos de pesquisa e inovação desenvolvidos pelos estudantes;

D.O. PODER EXECUTIVO

l)Seminário de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: evento trienal para intercâmbio de experiências e boas práticas com escolas, empresas e instituições de todo o Brasil;

m) Seminário Internacional de Robótica Educacional: evento bianual para intercâmbio de experiências e boas práticas na área de robótica com outros países.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

JHONATAN UELSON PEREIRA SOUSA DE
ALMADA

Reitor do Instituto Estadual de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão

Presidente do Conselho Superior do IEMA

