

SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

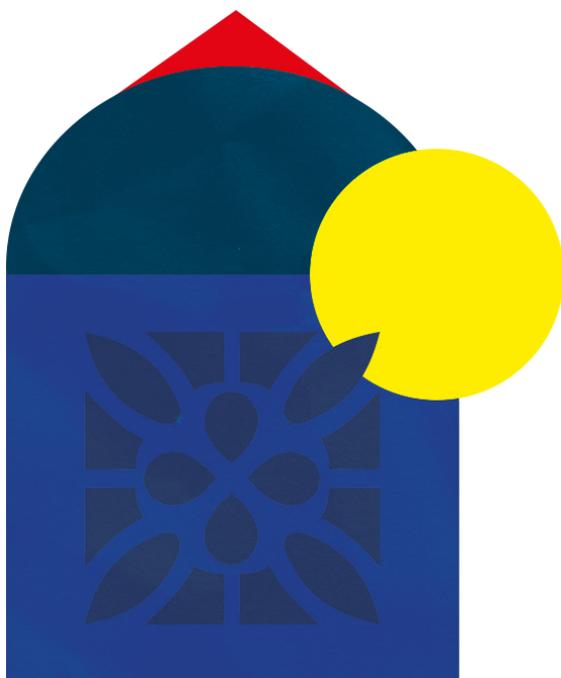
O NOVO MODELO DA ESCOLA
PÚBLICA EM PERNAMBUCO:
gerencialismo na educação e a
racionalidade neoliberal no ensino

AUTOR:

Luciano Santos de Abreu



O NOVO MODELO DA ESCOLA
PÚBLICA EM PERNAMBUCO:
gerencialismo na educação e a
racionalidade neoliberal no ensino



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

O NOVO MODELO DA ESCOLA
PÚBLICA EM PERNAMBUCO:
gerencialismo na educação e a
racionalidade neoliberal no ensino

AUTOR:

Luciano Santos de Abreu

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva, Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Thamiris Alves de Barros

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Tábata Alves da Silva. CRB-8/9253

Abreu, Luciano Santos de. O novo modelo da escola pública em Pernambuco [livro eletrônico] : gerencialismo na educação e a racionalidade neoliberal no ensino / Luciano Santos de Abreu ; coordenação Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria da Conceição Silva Lima. – Recife, PE : Ed. do Autor, 2023. – (Coleção GEPIFHRI)
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-88637-5 (online)

1. Educação - História 2. Escola pública 3. Neoliberalismo - Brasil 4. Pernambuco (PE) - História I. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. II. Lima, Maria da Conceição Silva. III. Título. IV. Série.

23-184384

CDD-371.010981

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, mais um livro da sua coleção. A ideia longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos de suas pesquisas ou disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A prosposta que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasceu a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

Prefácio_ Raphael Guazzelli Valerio	10
Apresentação	12
Introdução	14
1. O neoliberalismo no mundo: fundamentos e trajetória	18
1.1 Gerencialismo: o Estado como uma máquina empresarial	31
1.2 As reformas neoliberais em Pernambuco: o governo Jarbas	38
2. O caso da escola de referência em Pernambuco: a aplicação do modelo	52
2.1 Panorama do ensino médio no Brasil	52
2.2 O ginásio pernambucano: um argumento quase perfeito	55
2.3 O projeto embrionário	56
3. As demandas do capital: formação de novas subjetividades	73
Considerações finais	104
Referências	107

Prefácio

Em seu curso de 1978-79 no *Collège de France* Michel Foucault estabelece uma genealogia do neoliberalismo compreendido, à guisa de sua analítica, não como uma doutrina econômica e política proveniente da mente astuciosa de alguns gênios, mas como um conjunto de práticas e discursos que têm por função fazer funcionar certa racionalidade governamental. A racionalidade de governo liberal que faz sua aparição no século XVIII e torna-se hegemônica no século seguinte entra em crise no século XX; o neoliberalismo é uma resposta à esta crise.

Dentre das muitas características e meandros desta nova racionalidade uma, ao menos, nos parece fundamental, pois diz respeito ao elemento essencial dos dispositivos de governo, a saber, a produção de sujeitos. Durante todo seu percurso acadêmico Foucault não nos cansa de demonstrar como o sujeito é fruto das relações de saber e poder promovidos pelas instituições, deste modo, a mudança de um regime de racionalidade para outro exige a produção de um novo sujeito. Ora, é o que ocorre precisamente no advento do neoliberalismo que não é simplesmente, insistimos, um conjunto de doutrinas econômicas, políticas e filosóficas, mas antes de mais nada um *ethos*. Que *ethos* é este afinal? Trata-se da figura do sujeito econômico como empreendedor de si.

O sujeito empresário de si mesmo parece ser uma das principais produções do novo liberalismo. O sujeito, assim compreendido, está ligado intimamente à uma concepção de sociedade que tem no mercado o lócus da sua funcionalidade e que, portanto, enxerga as relações sociais sob a ótica da concorrência.

É sob o impacto da analítica foucaultiana do neoliberalismo que os estudiosos franceses C. Laval e P. Dardot irão promover um diagnóstico do tempo presente a partir de uma nova genealogia do neoliberalismo que liga

os aspectos dos dispositivos de funcionalidade desta nova racionalidade com seu modelo doutrinal e teórico, algo como aquilo que G. Agamben já havia feito com a biopolítica e que, certamente, Foucault se negaria a fazer.

Procedendo desta forma os dois franceses demonstram (e denunciam) a particular relação do neoliberalismo com o direito, a administração pública e privada, o estado de exceção, a guerra, as políticas públicas, as ciências sociais e, até mesmo, as ciências da vida.

O texto que o leitor tem em mãos (ou na tela) que é fruto de um trabalho de conclusão de curso em História pela Universidade Federal de Pernambuco, e que tivemos a satisfação de orientar, lança mão deste aparato teórico e metodológico acima descrito no intuito de compreender como as chamadas reformas estruturais do neoliberalismo se deram em Pernambuco, mais precisamente no âmbito da educação escolar.

Abreu mobiliza uma série de documentos oficiais sobre a educação pernambucana que tiveram lugar no âmbito da reforma administrativa de Estado promovida pelo governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006) concomitante, grosso modo, às reformas do governo FHC (1995-2002). No decorrer do texto o autor demonstra como a escola de referência – a menina dos olhos do novo padrão em educação – estava guiada e produzida no sentido de atender as reformas estruturais que diminuía investimentos públicos em educação, transformando-a paulatinamente não mais em um direito, mas em um serviço. Ao mesmo tempo formava, e ainda forma, estudantes não mais como cidadãos cientes de direitos, mas sobretudo concorrentes, isto é, empresários de si mesmo.

O leitor poderá usufruir destas linhas como uma excelente fonte argumentativa e factual para compreender os atuais dilemas da educação pernambucana e nacional. Recomenda-se.

Raphael Guazzelli Valerio
Recife, ao 1º dia de outubro de 2023

APRESENTAÇÃO

O Programa de Educação Integral (PEI) elevado ao *status* de política pública de educação pelo governo de Pernambuco por meio das Escolas de Referência de Ensino Médio (EREMs) é uma tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal. Desde a sua fase embrionária, aplicada nos Centros de Ensino Experimental a partir de 2003, foi pensado como um produto político, desenhado e orientado cuidadosa e pacientemente por grupos empresariais para os filhos das classes trabalhadoras, a quem chamam de “clientela”.

Por meio de mecanismos e dispositivos biopolíticos de subjetivação, produzem-se verdades e sujeitos ao bel-prazer do neoliberalismo e suas economias financeirizadas sem fronteiras.

Ancorada em uma racionalidade neoliberal que permeia todos os aspectos da vida, a arquitetura do PEI é forjada para produzir um sujeito resignado com as mudanças econômicas hostis e constantes, empregos escassos e condições precárias de trabalho. Ela abriga em seu bojo conceitos como o de ‘gestão’ e ferramentas como o PDCA (ou Ciclo de Deming), oriundas do campo empresarial, que modulam currículo e entregam bônus ao *staff*.

Sob a retórica de inovação e modernidade, o novo modelo de escola pública de ensino médio de tempo integral constrói, com dinheiro público, subjetividades dóceis, adaptáveis à flexibilidade produtiva da economia do conhecimento, por meio de tecnologias biopolíticas como o Projeto de Vida. Ele é uma fábrica cujo produto final é a formação em escala de um capital humano precarizado e cidadanias fragilizadas.

Um dos objetivos prioritários do Programa de Educação Integral é produzir um sujeito empreendedor de si mesmo, que põe sobre os ombros o

fardo da autorresponsabilidade pelo sucesso e fracasso dos dias que virão, após longas e decisivas horas imerso em um processo de subjetivação. O que antes era governo, agora indivíduo. Ao final, caberá ao aluno/cidadão a responsabilidade de criar seu posto de trabalho. Os anos no Ensino Médio Integral o fez compreender que, em última instância, ele é a Empresa de si mesmo.

Nos veículos de comunicação, esse mesmo programa alardeia números educacionais aparentemente significativos, medidos pelo IDEB, com propostas alinhadas a *think tanks* de classe mundial, como a OCDE e o Banco Mundial, posicionando-se como referência em educação e protótipo para um modelo nacional.

Para além do que já foi mencionado e apoiada por uma reflexão sobre os impactos na formação para a cidadania, esta pesquisa buscou conhecer e problematizar os mecanismos e dispositivos biopolíticos que operam na formação de subjetividades no modelo implantando nas Escolas de Referência, e identificar, por meio de documentação e análise de conjuntura do processo histórico, a que projeto socioeconômico ou corrente ideológica essa nova concepção de educação pública está vinculada.

Ao analisar esse modelo de permanência integral no espaço escolar, procurou-se entender se ele permite aos alunos compreender as contradições existentes na sociedade e as limitações do projeto em curso.

INTRODUÇÃO

É de interesse da classe empresarial e de entidades governamentais a criação e reforço do estigma de que a influência do setor privado na educação pública é extremamente benéfica, contribuindo para o desenvolvimento qualitativo desta por meio de ferramentas e processos gerenciais que promovem maior eficácia, resultando em melhores indicadores nos testes padronizados de educação. Para tal, progressivamente, o sistema de educação pública encarrega-se de forma comprometida entregar aos estudantes uma formação norteada pela concepção de capital humano¹, onde se busca prioritariamente o desenvolvimento de técnicas, competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades profissionais e pessoais vendáveis nos novos tempos do mundo do trabalho, a fim de serem utilizadas com rigor no campo estratégico da competitividade e no processo de acúmulo de riquezas.

No entanto, será que esse modelo de educação pública atende às necessidades de formação dos indivíduos enquanto sujeitos? Ou melhor, que tipo de sujeitos esse modelo está formando? Permite este modelo uma observação crítica da realidade como instrumento de formação para a cidadania?

As reformas neoliberais empreendidas, desde o governo Jarbas Vasconcelos e aceleradas no governo Eduardo Campos, aprofundaram a visão gerencialista – trataremos desta noção na seção 2 - da educação em Pernambuco e permitiram as condições favoráveis para inserção de novos atores na formatação e direcionamentos de políticas públicas educacionais. Por meio de mecanismos modernizantes da burocracia estatal, como as parcerias

1 O conceito de Capital Humano se caracteriza pelo conjunto de habilidades, qualificações, experiência, competências, virtudes pessoais, características de personalidade e conexões sociais, individuais, entre outros, valorizadas no mundo do trabalho, que passam a determinar o lugar do indivíduo na economia.

público-privadas, entre outros, o empresariado tem aportado com mala e cuia trazendo a lógica, os jargões, as rotinas do mundo empresarial, bem como diversas ferramentas de gestão de negócios para incorporá-los à esfera pública e, conseqüentemente, à educação pública, sob o pretexto de flexibilização, eficiência e modernização da máquina pública, visando aprimorar a entrega dos serviços prestados à população.

As novas ideias e atores, bem como a confecção de novos produtos educativos, apontados como elementos de um novo paradigma para a educação pública, têm ocupado proeminência no debate sobre o tema nos círculos acadêmicos, nos noticiários da TV, na agenda econômica.

O presente estudo buscou evidenciar os elementos que possam detalhar essa relação, além disso, procurou identificar os interesses que norteiam a implementação e execução do Programa de Educação Integral, por meio das Escolas de Referência no ensino médio, como política pública. Também avaliou o grau de comprometimento do modelo com a lógica privatista de ensino, buscando avaliar os impactos na formação para a cidadania e na gestão participativa e democrática, a fim de fomentar os debates sobre a Educação Integral no âmbito local, contribuindo para uma compreensão mais ampla da questão.

De roupa nova e amplamente propalado como modelo replicável e escalável, o Programa de Educação Integral das Escolas de Referências no Ensino Médio tem servido, numa análise preliminar, como ferramenta de utilização política, de alardeamento de índices aparentemente positivos medidos pelo IDEB, e de referência enquanto padrão de qualidade da educação pública. Mas qual é a contribuição desse modelo para os problemas da educação pernambucana e brasileira? O novo modelo de educação integral leva em consideração as contradições, os dilemas e as necessidades materiais, sociais e até de protagonismo dos jovens e das classes atendidas? Qual é o tipo de indivíduo que esse modelo educacional está formando? E qual é a finalidade última desse programa?

As recorrentes crises do capital têm evidenciado a necessidade imperativa de um aprofundamento maior das reformas, dando origem a novos arranjos produtivos. Esses, por sua vez, passam a exigir um novo tipo de trabalhador, atento a atender as recentes demandas do mundo do trabalho, atribuindo assim aos gestores escolares e professores funções até

então inexistentes e novos dilemas, como aponta Laval (2019).

Pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para o debate teórico sobre os rumos que a educação na esfera estadual em Pernambuco tem tomado e, por conseguinte, a educação nacional. Além disso, buscamos adicionar elementos às discussões sobre o estreitamento do Estado, ou melhor, a captura deste por grupos econômicos, que passam a atuar no interior da esfera pública por meio de representações ou acordos políticos, deslocamentos indispensáveis às operações de transferência de ativos públicos para a engorda de mercados privados e fortalecimento de grupos econômicos.

Também buscou-se trazer elementos sobre o financiamento de uma agenda educacional pública conduzida pela lógica privatista, alinhada com a agenda econômica imposta pelos interesses de grandes grupos financeiros e econômicos nacionais e multinacionais, jogando luz sobre um processo capitaneado por grupos financeiros robustos, que operam em bolsas de valores, como o Kroton, que oferecem a educação brasileira como subproduto do mercado financeiro sob a égide da lucratividade a qualquer custo.

Como consequência deste processo, a educação pública sofre, em todos os níveis, pressões constantes e condicionamentos diversos para se adequar a uma lógica econômica predatória. A cada ano, milhares de vagas migram do sistema público para engordar lucros privados na rede particular. Atrelado a isto, nota-se uma escassez contínua, programada, de recursos públicos para financiamento de projetos educacionais de interesse público, como motor propulsor das potencialidades dos indivíduos e de entes coletivos com a finalidade de construção de uma sociedade mais plural e menos beligerante.

1. O NEOLIBERALISMO NO MUNDO: FUNDAMENTOS E TRAJETÓRIA

Como afirmam Pierre Dardot e Christian Laval (2016), “o neoliberalismo tem uma história e uma coerência”.

Enquanto a social-democracia se estabelecia como modelo econômico e político nos anos seguintes a II Guerra Mundial, ajudando a reconstruir uma Europa devastada por bombas e mísseis, e a empregar milhões de trabalhadores sob o modelo Keynesianista, caracterizado por uma forte intervenção do Estado na economia, teóricos na Europa e na América do Norte formulavam e articulavam uma nova concepção de capitalismo.

Durante a fase teórica e embrionária do neoliberalismo, buscava-se uma reformulação ou refundação do capitalismo, uma fórmula mais agressiva em suas iniciativas e avessa, na mesma medida, ao controle do Estado.

Centrado na liberdade do homem como um direito inalienável e na concorrência, o novo capitalismo, essa espécie de entidade, surgia como uma alternativa econômica menos preocupada com a cooperação, mais afeita ao lucro e a acumulação ilimitada.

Tendo como base o liberalismo clássico, estrangulado pela crise de 1929, o neoliberalismo aparece para o mundo como pensamento teórico e político no pós-guerra. Ele representou uma revisão da tradição liberal e, embora fosse tributário desta, foi distinto, trilhando caminhos próprios, seja como regime fordista, seja como regime globalizado de acumulação baseado na alta concentração do capital e na financeirização¹

As ideias neoliberais em seu conjunto já puderam ser definidas, entre outras coisas, como uma corrente de pensamento, doutrina ou políticas econômicas de austeridade ou monetaristas, ou até mesmo como ideologia.

¹ Ver em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/11/02/caderno_especial/6.html.

Em sua mutação atual, pode ser notado como uma racionalidade política global que imprime a concorrência ao seu limite, presente nos inumeráveis dispositivos das relações humanas, forjando as novas subjetividades. Conforme Dardot e Laval, (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”, uma racionalidade, por fim, um novo governo dos homens.

O neoliberalismo tem se mostrado como resultado de uma construção histórica que o transformou em algo inegavelmente complexo e dinâmico, mutante. Nesta parte do trabalho, consideraremos dois aspectos do neoliberalismo: o primeiro é sua constituição e evolução teórica, tomando como referência pensamentos fundantes que estabeleceram as diretrizes da doutrina neoliberal. Como contraponto, também examinaremos as percepções circulantes dentro de um contexto hegemônico que compunha o campo das ideias que caracterizou o período enquanto o neoliberalismo se tornava hegemônico.

O segundo aspecto a ser observado é a sua implementação contínua ao longo das décadas, sua metamorfose e seus impactos, o que denominaremos como aplicação prática. Para isso, consideraremos como campo de observação o processo histórico. Nesse percurso, observaremos que a história das transformações do capitalismo, de suas diversas mutações, em algum momento e muito mais nos dias atuais, é também, em certa medida, a história das transformações da própria escola, das relações de poder estabelecidas em seu espaço e de seus conflitos. Em última análise, trata-se do processo de transformação do modo de pensar e viver das pessoas tornando-os semelhantes e compatíveis com a lógica empresarial.

O neoliberalismo assinala uma das mais importantes etapas do desenvolvimento do pensamento econômico ao longo dos tempos.

O próprio liberalismo impulsionou uma sequência de avanços significativos na história da humanidade, desde sua origem como luta política que culminou na Revolução Gloriosa em 1688. Melquior (1991) afirma que as batalhas travadas pelo liberalismo em seu período formativo estão fundamentadas em reivindicação de direitos religiosos, políticos e econômicos, assim como na tentativa de controlar o poder político, originalmente numa contraposição à autoridade absoluta das monarquias

e às estruturas sociais do período. Em sua fase protoliberal, foi esteio da luta política que culminou na Revolução Gloriosa em 1688 na Inglaterra contra os abusos e a concentração de poder de Jaime II, buscando limitar e dividir a autoridade.

Antes, o aspecto econômico [a economia], um dos pilares do liberalismo clássico, consistia em um conjunto de regras para problemas particulares relacionados à “administração do lar”, como afirma sua origem grega.

A partir de 1776, a economia adquire contornos de ciência com a publicação da obra de Adam Smith, “A Riqueza das Nações”. Até então, ela não passava de uma pequena parte da filosofia social e do Direito. O mercantilismo, e a fisiocracia com sua sistematização, permitem um maior desenvolvimento das ideias econômicas e deixam como legado o *laissez-faire*. Na fase científica, além da fisiocracia e sua ordem natural, surgem a Escola Clássica² com o liberalismo econômico influenciado pelas tecnologias da Revolução Industrial, sendo Adam Smith o seu maior expoente. Também emerge a Escola Neoclássica, consolidando do pensamento liberal tendo como base o funcionamento de mercado e a máxima aplicação dos fatores de produção. O Keynesianismo, por sua vez, propõe reformas na estrutura do capitalismo buscando compatibilizá-lo com o pleno emprego e reposicionamento do papel do Estado. Estes três últimos diferenciam-se dos demais pela elaboração de princípios fundamentais que revolucionaram o pensamento econômico.

Esta última fase se manterá em voga nos principais países da Europa durante quatro décadas, até a chegada dos anos 70, quando o modelo passou a mostrar sinais de saturação. Em meio a crise e intrigantes questionamentos, o neoliberalismo é apresentado como solução para os novos dilemas do campo econômico e social.

A teoria fundante do neoliberalismo advém do livro “*O caminho da Servidão*”, do austríaco, posteriormente naturalizado inglês, Friedrich Hayek³. Segundo ele, apenas em uma sociedade livre, na qual o mercado estivesse submetido tão somente à ordem espontânea oriunda do estabelecimento

2 A Escola Clássica é também chamada de “Escola Liberal”

3 O autor conquistou o prêmio Nobel de economia em 1974, com um estudo pioneiro na teoria da moeda e flutuações econômicas e pela análise da interdependência dos fenômenos econômicos, sociais e institucionais, destacando-se na defesa do liberalismo clássico.

voluntário de relações sociais, se conjugaria o progresso econômico com as liberdades civis. Ainda de acordo com o autor, os regimes burocráticos, administrados pelo Estado, eram os grandes responsáveis pela geração de pobreza. Isso ocorre porque o Estado é incapaz de estar presente, no tempo e no espaço, em todas as operações realizadas no mercado. Os custos e as perdas de renda seriam incalculáveis, levando-se em conta os custos de oportunidade de realização dos negócios. A implementação de um sistema econômico centralizado, que nunca atingiria seus objetivos, levaria à supressão de quase todas as liberdades civis e também a um baixo crescimento econômico⁴.

De acordo com um artigo de Amartya Sen para o *Financial Times* e republicado pela Folha de São Paulo em 2004, “nessa combativa monografia, Hayek apresenta um pensamento rigidamente hostil a qualquer função econômica do Estado, além do que é necessário para sustentar o mecanismo de mercado.”⁵

À semelhança de Adam Smith, ideólogo da metafórica “mão invisível” do mercado, Hayek, na obra supracitada, enaltece um dogma que atravessou dois séculos, preservado pelo conservadorismo. Quando trata da relação do Estado com a economia, ele introduz um elemento que será central na teoria do neoliberalismo ao afirmar que:

O Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações (Hayek, 2010, p. 88).

Quando reclama pela liberdade dos indivíduos, seja qual for o custo, Hayek evidencia a essência de sua doutrina. A primeira impressão é que um dos teóricos mais proeminentes do neoliberalismo defende a igualdade de todos os cidadãos. No entanto, um olhar mais criterioso revelará que ele faz referências a uma categoria especial de “indivíduos” que não devem ser controlados pelo Estado. Na verdade, esses “indivíduos” são as empresas capitalistas explorando os trabalhadores do mundo, devendo agir sem

4 Ver em: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/ifl-instituto-de-formacao-de-lideres/resenha-do-livro-o-caminho-da-servidao/>.

5 Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2209200406.html>.

interferência do Estado no campo das práticas econômicas.

De acordo com o historiador Perry Anderson (1995), o texto fundador do neoliberalismo é um ataque frontal e apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Embora a formulação de uma doutrina única que possa caracterizar o neoliberalismo esbarre nas dificuldades concretas devido às múltiplas e divergentes frentes de pensamento, teóricos e suas escolas, isso não impede o consenso em seus ideais de liberdade e propósito, e consequentemente sua unidade. Ao longo de muitas décadas, pode-se afirmar que três escolas foram dando contornos ao neoliberalismo como corrente do pensamento: a Escola Austríaca, tendo Mises e Hayek como figuras mais destacadas, a Escola de Chicago, representada por Milton Friedman; e a Escola de Virgínia (da Escolha Pública), por James Buchanan.

Em todas elas, as ideias apontavam para um alvo bem específico e claramente definido: o Estado intervencionista e de bem-estar originado sob concepções econômicas que propunham uma forte atuação estatal através do aumento dos gastos públicos e de benefícios para os trabalhadores, como resposta direta à situação de crise vivida pela economia mundial na década de 1930, período de grande recessão e desemprego decorrentes da atuação da “mão invisível” do liberalismo clássico, o mesmo que havia estimulado o excesso de produção de bens nos países capitalistas e inversão massiva no mercado de capitais, levando o mundo ao colapso e à Grande Depressão que se seguiu.

Almeida (2009) expõe que os muitos questionamentos levantados contra a doutrina do “*laissez-faire*” fizeram surgir essa transição do Estado liberal para o Estado de bem-estar, o chamado *Welfare State*, na Europa, e o similar *New Deal* nos Estados Unidos, aumentando exponencialmente os gastos públicos “com o objetivo de corrigir as falhas da ‘mão invisível’ do mercado, ou atender às imposições dos grandes monopólios privados” (Almeida, 2009, p. 41), tensionada pela forte organização política dos trabalhadores e pelo modelo do bloco soviético. A teoria de Keynes impõe uma mudança significativa nas ciências econômicas, apresentando uma nova forma de raciocínio conectado com a realidade, constituindo uma ruptura com a tradição clássica.

Como contraponto ao Estado de bem-estar, no prefácio da edição inglesa de 1944, ano de publicação de “*O caminho da Servidão*”, portanto na obra original, Hayek esclarece aos leitores que o livro é uma obra política, fundamentada em valores⁶. E conseqüentemente oposta a outros, delineando o seu caráter ideológico, elemento importante na guerra contra os seus oponentes.

Ele argumenta que, em um sistema de planejamento central da economia, a alocação de recursos é de responsabilidade de um pequeno grupo, sendo este incapaz de processar a enorme quantidade de informações necessárias para essa tarefa. Face à gigantesca concentração de poder nas mãos de um limitado número de burocratas, divergências acerca da implementação das políticas econômicas levariam, de uma forma ou de outra, ao uso da força pelo governo para que suas medidas fossem toleradas, tese também defendida por Ludwig von Mises, que demonstrou a impossibilidade do cálculo econômico em uma comunidade socialista. Nesta obra, ele demonstra que todas as formas de coletivismo, seja o nazismo ou o socialismo, levam inevitavelmente à tirania e à supressão das liberdades.

Pouco depois da publicação da monografia supracitada, em 1947, enquanto o Estado de bem-estar do pós-guerra dava os primeiros passos de uma trajetória de grandes transformações nos países europeus, seu autor convocou aqueles que compartilhavam suas ideias para uma orientação ideológica. A reunião ocorrida na modesta estação de Mont Pèlerin, na Suíça, e que contava com as presenças de Milton Friedman e Ludwig von Mises na audiência, deu origem à sociedade de mesmo nome, fundada, sobretudo, para combater o Keynesianismo e estabelecer as bases para uma nova forma de capitalismo, agressivo e livre de regras. Com elevado nível de organização e reuniões internacionais a cada dois anos, amealhava sob orientação de Hayek inimigos férreos do Estado de bem-estar europeu e do *New Deal* norte-americano.

Anderson (1995) observa que nas décadas de 1950 e 1960, enquanto o capitalismo avançado fazia as economias prosperarem como antes e chegava ao seu auge, a sociedade neoliberal de Mont Pèlerin alertava o mundo com previsões catastróficas sobre os efeitos nocivos que a regulação do mercado por parte do Estado, ou seja, a intervenção na liberdade, podia

⁶ Hayek, F.A. *O caminho da Servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

trazer para a economia em dias futuros.

Nesse período, as iniciativas coletivas das populações de trabalhadores a fim de consolidar direitos sociais e ganhos econômicos tomavam forma e tinham grande influência nos processos econômicos. Almeida (2009) defende em seu trabalho que as conquistas sindicais e dos trabalhadores eram vistas como um ponto nevrálgico da estrutura do Estado de bem-estar e uma ameaça ao desenvolvimento pleno do neoliberalismo:

O principal objetivo de Hayek na época era lutar contra as conquistas políticas e econômicas defendidas pelos sindicatos, partidos e governos trabalhistas, e os vários aspectos do planejamento centralizado, além de defender a recondução do liberalismo do século XX à sua origem, a forma clássica dos séculos XVIII e XIX. Este era o conteúdo da retórica, não só de Hayek, como também de outros defensores da ideologia neoliberal. (Almeida, 2009, p. 54).

Nas décadas que se seguiram à publicação do texto de origem e avanço do *Welfare State*, as ideias do neoliberalismo transitaram com muita fluidez e aderência nos países de capitalismo avançado e tiveram um profundo impacto no pensamento político, econômico e social da época, alcançando os círculos mais proeminentes. Elas foram um farol na formulação de concepções ideológicas contrárias à intervenção estatal e ao planejamento socialista em um mundo dividido político e economicamente em duas partes. A social-democracia, assim como o socialismo, seriam os seus alvos prediletos. Algumas dessas ideias eram utilizadas para embasar conceitos que usavam argumentos psicológicos a fim de caracterizar a “indiferença da população pela liberdade individual” em regimes onde o Estado centralizava as ações, por exemplo. Como se essas fossem compostas por seres teleguiados, uma condição oposta à teoria da liberdade.

Entende-se que muitas das ideias neoliberais sustentavam-se, não pela razão em si mesmas, mas em função da construção de um oponente, numa relação de simbiose, a fim de manter o corpo vivo e esconder vícios ideológicos e de seu programa econômico, como aqueles que apontam que monopólios, cartéis e especulações financeiras geram ineficiência e precisam de forte regulação.

Anderson (1995) esclarece que ideias neoliberais, como aquelas que afirmavam que as políticas igualitárias do *Welfare State* destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, e que a desigualdade

era um valor imprescindível e necessário às sociedades, permaneceram apenas como teoria por décadas, até encontrar campo fértil a partir de 1973, quando o mundo capitalista voltou a entrar numa profunda recessão, com grande desemprego e inflações galopantes. Prontamente, os teóricos neoliberais acharam o momento oportuno e a quem culpabilizar pela crise, ao mesmo tempo que defendia profundas transformações:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 2).

Os avanços das contribuições no terreno político de Hayek, Friedman, Mises, entre outros, foram enormes e determinantes. Na conjuntura provocada pela maior crise do capitalismo já no final do século 20, a ideologia neoliberal passou a ser hegemônica a partir da década de 1970. De acordo com o pensamento neoliberal, o Estado “forte” deveria ter duas finalidades principais: romper o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, assumindo um novo posicionamento frente aos excessos de benefícios do *Welfare State*.

No campo das experiências práticas, as transformações começaram a partir da década de 1970. No entanto, não são a Inglaterra ou os Estados Unidos os pioneiros da onda neoliberal. Embora Margaret Thatcher e Ronald Reagan tenham dado ao mundo os exemplos mais destacados na aplicação da doutrina nos campos econômico, social e político, quase uma década antes, a América do Sul servia como laboratório, sendo um ponto decisivo para consolidação do neoliberalismo como modelo hegemônico.

A primeira experiência sistemática de um regime neoliberal no mundo é implementada dentro de um processo e ruptura democrática e autoritarismo. Na sucessão do golpe militar que vitimou o presidente socialista Salvador Allende, em 11 de setembro de 1973, o Chile viu chegar ao poder alguém que já estava muito próximo, o general Augusto Pinochet, e com ele, violenta repressão, prisões arbitrárias, desaparecimento de pessoas, torturas e mortes.

A área econômica também seguiu a linha de rupturas abruptas.

De forma radical, “desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos” (Anderson, 1995, p. 09) passaram a fazer parte da ordem do dia, sem questionamentos, sem explicações, sob a ditadura sanguinária de Pinochet. A agenda neoliberal que a Europa conheceria dez anos depois era a realidade cotidiana na década de 1970 na América do Sul, implementada sob a força do autoritarismo militar.

Em matéria econômica, o governo de Pinochet era assessorado diretamente pelos “Chicago Boys”, um grupo universitário e pesquisadores americanos inspirados por Milton Friedman, da Escola de Chicago. Por décadas, o Chile guiado pelo monetarismo de Friedman apresentou resultados econômicos expressivos. Analisando o programa-piloto do neoliberalismo na América do Sul, Perry Anderson afirma que “a economia chilena cresceu a um ritmo bastante rápido sob o regime de Pinochet, como segue fazendo com a continuidade e aprofundamento da política econômica dos governos pós-Pinochet dos últimos anos” (*Op. Cit.*, p. 10), ao custo, é bem verdade, de uma crescente desigualdade social e enorme concentração de renda entre os mais ricos, de um sistema de educação privado, da perda das liberdades civis, de crimes políticos e milhares de desaparecidos.

O Chile gestou o neoliberalismo durante uma década para entregá-lo ao mundo desenvolvido de capitalismo avançado nos anos 80. Em seu formato final, aplicado pela Europa, foram feitos poucos ajustes.

Embora a Inglaterra não tenha tomado um caminho tão radical, com o uso de força militar, Anderson afirma que “a experiência chilena interessou muito a certos conselheiros britânicos importantes para Thatcher e que sempre existiram excelentes relações entre os dois regimes nos anos 80.” (*Op. Cit.*, p. 09).

Fora da América do Sul, a Inglaterra foi o primeiro país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal, o que passou a ocorrer a partir de 1979. Um ano depois, Ronald Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos com ideias e práticas semelhantes.

O governo Thatcher seguiu fielmente a cartilha de Hayek, seu mentor para assuntos econômicos, atingindo dramaticamente os trabalhadores, apostando no desemprego massivo, gerando uma nova dinâmica no campo do trabalho e emprego. Por meio de privatizações em diversos setores, proporcionou grandes lucros ao capital privado, além da financeirização da

economia. Nas contas públicas, orçamentos enxutos devido à diminuição dos compromissos com gastos sociais, porém mantendo o Estado como principal regulador das forças em operação:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (Anderson, 1995, p. 10).

Tais medidas são a base do cálculo neoliberal e estavam previstas no livro “*Os Fundamentos da Liberdade*” (1983), onde o autor se refere à luta coletiva por direitos como entraves à liberdade e ao desenvolvimento:

A política de governo, em relação aos sindicatos trabalhistas, foi, em pouco mais de um século, de um extremo a outro. Desde a época em que quase todas as suas atividades eram consideradas ilegais, aos poucos os sindicatos se foram tornando instituições singularmente privilegiadas, às quais não se aplicam as normas legais gerais (Hayek, 1983, p. 323).

Entre as décadas de 1970 e 1990, milhões de pessoas foram lançadas ao infortúnio do desemprego como resultado do novo papel atribuído ao Estado pelo neoliberalismo e suas acomodações econômicas, que priorizavam os lucros cada vez maiores dos monopólios. Como medida eficaz nesse ponto, o autor sugere a omissão do Estado, não só sob o aspecto das políticas trabalhistas, mas também no que diz respeito à distribuição de renda, afirmando que as desigualdades sociais sempre existirão, deixando evidente a sua oposição ao Estado Keynesiano, ao socialismo e aos avanços em direitos dos trabalhadores, demonstrando sua face conservadora em relação às políticas de distribuição de rendas e o pleno emprego:

Haverá sempre desigualdades que parecerão injustas aos que sofrem decepções e infortúnios imerecidos. Mas, quando essas coisas acontecem numa sociedade conscientemente dirigida a maneira como as pessoas reagem é muito diferente

daquela como o fazem quando tais desigualdades e infortúnios não resultam de escolha consciente. A desigualdade gerada por forças impessoais é, sem dúvida, melhor suportada, e afeta bem menos a dignidade do indivíduo do que quando é intencional. No regime de concorrência, não representa desconsideração ou ofensa à dignidade de uma pessoa ser avisado pela direção da firma que seus serviços já não são necessários, ou que não se lhe pode oferecer emprego melhor (Hayek, 2010, p. 112).

Almeida (2009) alerta que em outro trecho da mesma obra, Hayek, ao mesmo tempo em que ignora os horrores do capitalismo desde os primórdios de sua formação, faz duras críticas às políticas econômicas adotadas no sentido de corrigir as falhas do mercado, na defesa do desenvolvimento e contra o desemprego. De acordo com Anderson, para Hayek, “o papel do Estado não é o de remediar a desigualdade gerada pela justiça do mercado, mas o de proteger a ordem espontânea” (Anderson, 1995, p. 10).

As experiências chilena e inglesa têm demonstrado que as práticas do neoliberalismo estão ligadas às formas mais reacionárias e conservadoras do pensamento, embora se apresentem como alvo novo, como produtos da “inovação”. A sua luta contra qualquer correção às falhas do mercado, a presença do Estado no espaço econômico e, principalmente, o desprezo pelos direitos conquistados pelos trabalhadores, comprovam isso. Por essa razão, as teses de Hayek se projetam principalmente contra as conquistas dos trabalhadores, ora minimizando seus benefícios, ora tentando demonstrar os seus efeitos “perversos” sobre o conjunto da sociedade. Daí a verdadeira essência da sua luta contra o modelo de Estado de bem-estar, ou qualquer outra forma desenvolvimentista; da defesa das privatizações das empresas estatais, além do posicionamento ferreamente contrário à teoria do pleno emprego, defendida por Keynes, e à distribuição de renda de forma mais justa através do trabalho.

Quase cinquenta anos depois, as consequências programadas das ideias de Friedman e Hayek recaem sobre a sociedade chilena em níveis de desigualdade e endividamento alarmantes, obrigando o governo de Sebastian Piñera e sua ortodoxia neoliberal, mesmo agindo com forte repressão policial, a enfrentar massivos e violentos protestos em 2019, mantendo-se no governo sob a promessa de condução de um processo de reformulação da Constituição que buscará minimizar os efeitos da ordem neoliberal.

Percebe-se que o acionamento de dispositivos de repressão por meios violentos está intimamente ligado com o neoliberalismo desde a

sua formulação teórica, a fim de preservar as decisões do capital sobre a economia ou qualquer outro campo de seu interesse, denunciando a incompatibilidade entre neoliberalismo e democracia.

Segundo Moraes (1999), em análise do neoliberalismo, Hayek situa democracia e liberdade como valores antagônicos, apontando os perigos de as massas deserdadas terem acesso ao poder político e ao controle de algumas funções do Estado, via sufrágio universal e novas formas de organização social (Hayek 1983, p. 121 *apud* Moraes, 1999, p. 5).

Os limites para a democracia também estão previstos. De acordo com Hayek, “o uso indiscriminado que hoje se faz do termo ‘democrático’, no sentido de algo inerentemente bom, é arriscado, pois sugere que, como a democracia é boa, a humanidade se enriquecerá se a democracia for ampliada. Isto pode parecer óbvio, mas não é” (Hayek, 1983, p. 122).

O neoliberalismo tem mostrado que tem objetivos muito bem definidos e que os colocará em execução a qualquer custo. Mesmo que para isto seja necessário apoiar regimes autoritários, já que a democracia não é um valor central na doutrina, o que explica a relação entre neoliberalismo e ditaduras. O caso chileno permite uma observação mais aproximada sobre este ponto. Anderson (1995) expõe essa incompatibilidade:

O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. Nesse sentido, Friedman e Hayek podiam olhar com admiração a experiência chilena, sem nenhuma inconsistência intelectual ou compromisso de seus princípios (Anderson, 1995, p. 12).

Ainda sobre a relação do neoliberalismo com Estados autoritários e ditaduras como a de Pinochet, no Chile, e Salazar em Portugal, Moraes (2001) relembra um momento esclarecedor da posição dos teóricos do neoliberalismo ao contrapor democracia e liberalismo. Quando questionado por ter apoiado e assessorado de forma decidida governos autoritários e mesmo regimes ditatoriais violentos, como o chileno, bem como se um liberal admitiria um governo autoritário, e se este tipo de governo seria um

modo de preservar a liberdade, Hayek foi enfático em seu posicionamento público, reafirmando concepções teóricas encontradas em suas obras:

O oposto de democracia é governo autoritário; o de liberalismo é totalitarismo. Nenhum dos dois sistemas exclui necessariamente o oposto do outro: a democracia pode exercer poderes totalitários, e um governo autoritário pode agir com base em princípios liberais. Uma sociedade livre requer certas morais que em última instância se reduzem à manutenção das vidas; não à manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas. Portanto, as únicas normas morais são as que levam ao 'cálculo de vidas': a propriedade e o contrato. *A exigência de se preservar o maior número de vidas não significa que todas as vidas sejam consideradas igualmente importantes* (Hayek, 1995, p. 178 *apud* Moraes, 2001, p. 48, grifo nosso).

Essa proximidade entre Hayek e as ditaduras é pública e documentada. O ganhador do prêmio Nobel de economia esteve no Chile em 1981 para uma visita a Pinochet e para observar de perto o resultado de suas teorias. Em declaração ao jornal chileno *El Mercurio*, em 12 de abril, ele afirmou: “eu prefiro uma ditadura liberal a uma democracia não liberal”, havia milhares de pessoas assassinadas e o mundo inteiro tinha conhecimento disso. Visitar o país a convite dessas autoridades e prestar declarações apoiando-as não lhe causava constrangimento algum. Ele próprio não escondia que o neoliberalismo, às vezes, precisava de uma transição autoritária⁷.

Uma década antes da ascensão de Pinochet, ‘o guru do liberalismo moderno enviou uma carta a Salazar, o ditador português, explicando a motivação para o envio anexo de seu livro *The Constitution of Liberty*, que o devia ajudar “na sua tarefa de desenhar uma Constituição que previna os abusos da democracia”⁸.

7 Entrevista publicada no jornal *El Mercurio* (p. D8-D9), 12 abril 1981. Ver em: https://puntodevistaeconomico.com/2016/12/21/extracts-from-an-interview-with-friedrich-von-hayek-el-mercurio-chile-1981/?fbclid=IwAR-0C22loSL3lfrHwc-7cFT_4LE6R9TOuthiqPIv1YxEiV-ALkz3TSeGILoc/

8 Ver em: <https://blogues.publico.pt/tudomenoseconomia/2014/09/02/tao-liberal-e-tao-amigo-de-salazar/>

1.1 GERENCIALISMO: O ESTADO COMO UMA MÁQUINA EMPRESARIAL

Ao mesmo tempo em que a crise do capital nos anos 70 atingia o mundo e enfraquecia as estruturas do *New Deal* e do Estado de bem-estar nos países de capitalismo avançado, as ofensivas neoliberais tornavam-se cada vez mais intensas, com o objetivo de criar condições para estabelecer uma hegemonia. Esse ambiente de instabilidade econômica atingiu fortemente a América Latina e produziu seus efeitos.

As medidas neoliberais chegaram ao Brasil na década 1980, quando operava por aqui a versão tupiniquim de Estado desenvolvimentista, à época, tocada pelos militares. Esse modelo era caracterizado por um forte setor produtivo estatal como motor do desenvolvimento econômico, complementado por políticas que interessavam a grupos diversos, incluindo setores populares e dos trabalhadores. As empresas estatais eram o principal componente desse aparelho econômico do Estado e base do modelo de desenvolvimento construído no Brasil a partir da década de 1930 com Getúlio Vargas, como resposta à Grande Depressão.

Na tentativa de administrar a crise do capitalismo na década de 1980, que levou milhares de trabalhadores às paralisações e greves, adotaram-se também no Brasil, assim como em outros países da América do Sul, como Chile e Bolívia, as receitas impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial como remédio para a economia. Todavia, essas escolhas tiveram fortes impactos para os investimentos sobre as políticas públicas. Na década seguinte, predominaram as orientações do Consenso de Washington, reafirmando a política para o continente adotada por Reagan.

Os governos brasileiros foram moldando-se aos novos rumos da economia mundial, conduzidos pelas intervenções das agências internacionais

e pela relação com seus credores, promovendo como contrapartidas aos empréstimos ‘salvadores’, políticas de abertura comercial e financeira. A regra era adotar as propostas de menor intervenção do Estado ao mesmo tempo que se promovia a abertura econômica, seguindo a retórica neoliberal como medida para resolver os problemas locais e evitar a falência financeira do Estado.

A partir da década de 1980, afirma Pedro Paulo Zahluth Bastos em seu estudo *A Revolta dos Financistas: A Política dos Objetivos Econômicos Nacionais na Era das Transnacionalizações Capitalistas*, o Brasil se tornou receptivo à doutrina neoliberal, e o Estado passa a ter um grau de comprometimento com a lógica financeira devido às pressões externas. Esse movimento fez com que os países devedores da dívida externa, a exemplo do Brasil, passassem a ser obrigados a grandes esforços para se alinhar ao mercado e aos seus produtos. Caso contrário, não receberiam novos empréstimos e financiamentos do FMI e Banco Mundial e teriam suas relações com os Estados Unidos estremecidas, algo que causava desconforto a elite econômica brasileira.

Com a incorporação em seus programas políticos e econômicos das recomendações do Consenso de Washington, os governos da América Latina perderam parte de suas autonomias para adotar políticas que priorizassem interesses externos em detrimento da soberania de seus Estados e da liberdade de suas populações. Embora o Brasil tenha sido um dos últimos países do continente a aderir às proposições das organizações internacionais para a região, essas medidas tiveram grande influência no governo de Fernando Collor de Melo a partir 1990 e ganharam dimensão exponencial no governo de Fernando Henrique Cardoso com a Reforma do Estado conduzida a partir de 1995.

Esse processo de adoção e implementação de um modelo mais aberto ao capital e às reformas do aparelho estatal permitiu a privatização das empresas do chamado setor produtivo do Estado e adoção de políticas macroeconômicas que atendiam prioritariamente aos interesses do capital financeiro, seguindo a onda de financeirização mundial da economia e abertura de mercados mundiais, expandindo a hegemonia neoliberal nos trópicos.

Um exemplo desse cenário é o caso do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que nos anos 50 foi

criado para consolidar o projeto desenvolvimentista nacional. No entanto, na década de 1990, em uma lógica de abertura de mercado, os governos transformaram-no em órgão gestor de políticas econômicas do espectro neoliberal.

Esse processo de privatização e reformas, iniciado a partir dos anos 80, ocorreu de forma contínua, com maior ou menor velocidade, a depender dos governos e agendas políticas que ascendiam ao poder.

Na década seguinte, negócios como o das Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais (USIMINAS), conduzido pelo governo de Fernando Collor, e da Companhia Vale do Rio Doce, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, mostram que governos com agendas neoliberais privatizaram empresas que foram construídas para impulsionar e sustentar o desenvolvimento no Brasil, tendo papéis e importâncias centrais na economia. Tais empresas passaram a ser dominadas pelo capital estrangeiro, contribuindo para o processo de desnacionalização da economia, acentuando a transferência de ativos, muitas vezes a preços questionáveis.

Além da liberalização comercial e financeira, os governos de práticas neoliberais, de modo geral, estimularam a dinâmica do capital especulativo e desestimularam o setor industrial e de tecnologia. No final da década de 80, às portas do século 21, a recomendação do Banco Mundial para o Brasil é que a inserção internacional do país deveria acontecer pela revalorização da agricultura de exportação, numa clara indução de abandono da perspectiva de desenvolvimento do processo nacional de industrialização, para se consagrar como exportador de produtos primários¹.

A resistência a esse modelo teve início ainda no período dos governos militares, por setores nacionalistas e, em grande medida, pela organização e mobilização dos trabalhadores que foram atingidos por um alto índice de inflação, desemprego e perdas salariais. Tais setores se politizaram com a redemocratização, ingressaram em partidos e levantaram bandeiras no campo político e social. Não obstante, a defesa da iniciativa privada e do modelo econômico de mercado continuou avançando.

No início dos anos 90, uma campanha governamental foi veiculada exaustivamente na TV para convencer a população do processo de privatização e abertura econômica. Utilizando convincente linguagem

1 "Trade Policy in Brazil: the Case for Reform". Ver em <http://documents.worldbank.org/curated/pt/963591468223161610/pdf/multi0page.pdf>

e recursos modernos da propaganda, buscava-se diminuir a resistência contra as reformas. As peças publicitárias do período Collor colocavam o Estado como o grande “problema” na vida dos brasileiros. Representado por um elefante e colocado em situações vexatórias do cotidiano, o Estado era caracterizado como algo pesado, sem competitividade, inadequado e desajeitado, ao ponto de atrapalhar consideravelmente os esforços dos cidadãos.

A gestão de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) intensificou o discurso puxado por Collor e apresentou aos brasileiros a imperiosa necessidade de inserir o país no processo em curso de globalização, o que significava uma reformulação imediata do aparelho estatal, a fim de diminuir o que era considerado como o “excessivo grau de intervenção do Estado na economia e na sociedade, voltando este ao desempenho de suas funções clássicas” (Rezende, 2002, p. 163). Essa mudança, deu-se por meio da introdução de novos instrumentos no funcionamento da máquina pública, denominados de ‘modelos de gestão’. Ferramentas do mundo empresarial, como planejamento estratégico, indicadores de qualidade e produtividade, metas e contratos de gestão, tornaram-se instrumentos para aferir a qualidade da entrega de direitos sociais (que recebeu novo termo e passou a ser denominado de serviços públicos), como parte da implantação de um novo *modus operandi* na esfera pública. Essa mudança de orientação foi oficializada com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, que se configurou como o marco normativo e institucional desse processo.

O Plano Diretor foi efetivado por meio da reforma administrativa, com a criação de leis no Congresso que permitiram o surgimento de novas instituições. Posteriormente, a Reforma do Estado e a implantação do modelo de administração pública gerencial, conduzidas no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) a partir de 1995 pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, e no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, no segundo governo de Cardoso.

A reforma gerencial da administração pública esforçou-se para evitar a pecha de neoliberal, se distanciando da caracterização de Estado mínimo, como conta o seu autor. Entre as principais medidas da reforma gerencial estava a flexibilização do regime de estabilidade do servidor público, pondo fim ao regime jurídico único; criação do regime de emprego público como alternativa ao cargo público; criação de agências executivas e

reguladoras como ferramentas do controle social e democrático; a aparição das primeiras organizações sociais “destinadas a executar no setor público não-estatal atividades sociais e científicas que o Estado deseja financiar, mas não quer executar diretamente” (Bresser-Pereira, 2000); introdução do conceito e métricas de desempenho; contratos de gestão; uma nova política de recursos humanos, a fim de fortalecer o “núcleo estratégico do Estado”; e um pesado programa de privatizações de empresas públicas, tendo como contraponto a criação de diversas instituições reguladoras de mercados.

Em sua maioria, essas ferramentas adotadas na gestão de empresas comerciais foram transferidas para a versão gerencial da administração pública, tendo como parâmetro a gestão da qualidade total que serviu de modelo para todos os entes da federação. Atuando nos planos institucional, cultural e de gestão, tais mudanças foram apresentadas à população sob o argumento de transformar uma cultura burocrática em cultura gerencial, o que permitiria introduzir o Estado brasileiro na esfera da modernidade.

A partir da reforma gerencial, o Estado passa a conceituar sua função como “Estado democrático e eficiente em função do financiamento a fundo perdido dos serviços sociais e de pesquisa científica, e de capacitador da competitividade das empresas privadas” (Bresser-Pereira, 2000, p. 5), entendendo isto como a defesa do patrimônio público e da cidadania.

Ao receber a missão de FHC para reformar o Estado brasileiro, Bresser-Pereira não exitou em fazê-la aos moldes do neoliberalismo de Margaret Thatcher, buscando, inclusive, instruções *in loco*.

Por isso, e dadas as limitações óbvias de meu ministério, decidi concentrar-me na reforma da administração pública, ou, um pouco mais amplamente, do aparelho do Estado. Eu já tinha algumas idéias a respeito, já que orientara alunos e presidira a comissão que reformulou a pós-graduação em administração pública na Fundação Getúlio Vargas - São Paulo. Conhecia muito bem a administração pública burocrática, conhecia a teoria e a prática da administração de empresas, e tinha uma idéia da administração que eu chamaria um pouco adiante de ‘gerencial’ através da leitura do livro de Osborne e Gaebler, *Reinventando o Governo*. Mas precisava conhecer muito mais a respeito das novas idéias. E foi o que fiz, viajando para a Inglaterra logo no início do governo e começando a tomar conhecimento da bibliografia que recentemente havia se desenvolvido, principalmente naquele país, a respeito do assunto. O resultado foi elaborar, ainda no primeiro semestre de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a emenda constitucional da reforma administrativa, tomando

como base as experiências recentes em países da OCDE, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo [...]. As novas idéias estavam em plena formação, as novas práticas administrativas, em processo de implantação. O Brasil tinha a oportunidade de participar desse grande movimento de reforma, e constituir-se no primeiro país em desenvolvimento a fazê-lo (Bresser-Pereira, 2000, p. 7).

Para levar adiante as reformas, o discurso predominante afirmava que o Estado era burocrático e ineficiente em gerenciar seus bens, necessitando quebrar seu monopólio por meio das privatizações em diversos setores para dinamizar a economia. Pretendia-se com isso a entrada de novos atores oriundos da iniciativa privada, amparados pela centralidade do ajuste fiscal:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (Brasil, 1995, p. 13).

Essa série de mudanças institucionais, produtivas, comerciais e financeiras que passaram a ocorrer nos países devedores do FMI e do Banco Mundial era pressionada pelas exigências dos países centrais e seus novos modelos de condução de suas economias, levando aos países da periferia do mundo a adotá-las por meio de “transposição”, muitas vezes sem uma avaliação se tais modelos cabiam adequadamente nas economias locais.

As reformas dos anos 80 e 90 não significaram apenas uma redução do tamanho do Estado com os repasses de ativos públicos para a iniciativa privada, como queriam alguns ao chamá-lo de Estado mínimo. Elas representam uma ressignificação do papel, da função e do lugar no Estado, e da relação que o capital tem com este, que, em vez de ser-lhe antagônico e reduzi-lo, busca operá-lo por dentro. Essa é uma tese defendida por Laval

(2013) e corroborada por Vainer¹. Observe as considerações deste sobre o tema:

O neoliberalismo real é muito diferente do neoliberalismo utópico. O estado neoliberal não é um estado mínimo, é um estado ativista, militante, só que as formas, os padrões de articulação entre Estado, capital e sociedade se alteraram, isso não pode ser lido como meramente um processo de redução do lugar e do papel do estado, tem que ser entendido como uma redefinição do papel e do lugar do estado no processo de acumulação do capital e dominação capitalista (Vainer, 2014)².

A “fase de transformações radicais marcada pela redefinição das regras de convivência política e econômica entre os países”,³ anunciada no discurso de posse de Cardoso em 1995, trouxe uma nova dinâmica interna⁴.

Com a transferência de funções do Estado para a iniciativa privada, relacionadas ao bem-estar social da população, a execução de determinados direitos ficou restrita a um público em situação de pobreza ou carência extrema, substituindo a política de acesso universal a direitos sociais pelo acesso restrito aos mesmos. Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando, na mesma medida, as sociedades.

2 Vainer é professor titular do ippur/ufrrj. Ver Privatizações: a distopia do capital (2014), de Silvio Tendler <https://www.youtube.com/watch?v=xJPCkT0XXk>.

3 Discurso de Posse de FHC, 1995. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/discurso-de-posse-1995>.

4 A relação estreita entre Estado e mercado é percebida em espectro político tanto de direita quanto de esquerda. No entanto, não avançaremos aos governos do PT (Lula e Dilma) por entender que os governos de Collor e FHC tratam da gênese da racionalidade neoliberal no Brasil, com contribuições significativas para o recorte da pesquisa, em especial as mudanças no ordenamento jurídico que governos subsequentes apenas executaram, mantendo compromissos e agendas com o capital.

1.2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS EM PERNAMBUCO: O GOVERNO JARBAS

As reformas, iniciadas pelo governo federal, estenderam-se aos governos estaduais, que as implementaram com maior ou menor intensidade, conforme o alinhamento político ao qual estiveram posicionados ou às inegáveis pressões de conjuntura a que esses governos subnacionais estiveram submetidos, enfrentando como dilemas seus problemas fiscais ampliados devido ao baixo crescimento das economias locais no período. Amparados por um cenário de um quadro de graves dificuldades econômico-financeiras no decorrer da década de 1990, lançaram-se em um programa de reformas salvador.

O Estado de Pernambuco está entre aqueles que implementaram a proposta do governo federal de reformular do papel do Estado e redefinir suas políticas públicas, seguindo estritamente as bases do Plano Diretor da Reforma do Estado, idealizado por Bresser-Pereira, então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Embora pequenas mudanças na estrutura administrativa tenham começado a ocorrer ainda no governo de Miguel Arraes (1995-1998), com a promulgação da Lei 11.292¹, em 1995, instituindo e normalizando os Contratos de Gestão na relação entre as entidades da administração direta e indireta do Estado, definindo e qualificando metas, orientando processos e estabelecendo mecanismos de orientação e controle do desempenho de cada órgão ou autarquia, com base na orientação fiscal para atender às recomendações do governo federal, as reformas, concretamente, passaram a ser efetivadas nos governos de Jarbas Vasconcelos.

1 Lei n.º 11.292, de 22 de dezembro de 1995. Ver em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=677&tipo=TEXTTOORIGINAL>.

À frente das proposições do movimento “Pernambuco Já”, Jarbas chegou ao Palácio do Campo das Princesas pela primeira vez em 1999, após derrotar seu ex-aliado no espectro da esquerda e então governador, o socialista Miguel Arraes, no primeiro turno com 64% dos votos válidos², Mendonça Filho compunha a chapa como vice-governador. O programa de governo que tornou Jarbas chefe do executivo estadual previa como solução para os dilemas fiscais do Estado “a mudança radical na forma como Pernambuco era governado, que implicaria a implementação de um novo modelo de gestão e de novas ações governamentais” (Pernambuco Já, 1998, p. 21).

Ex-prefeito do Recife por duas vezes antes de ascender ao executivo estadual, Jarbas instituiu em seu primeiro governo o Plano de Modernização da Gestão e Reforma Institucional, conhecido genericamente como “Reforma do Estado”, dando início a uma série de mudanças de reestruturação político-administrativa da máquina estatal, tomando o modelo de Cardoso como orientação. Seguindo a teoria da ineficiência dos órgãos públicos, implementou um modelo de gestão focado em resultados. Amparado pela Lei n.º 11.629/99, que autorizou a implementação do Programa Estadual de Desestatização, vendeu ativos públicos importantes, como a Companhia Energética de Pernambuco (CELPE). O texto autorizava a redução da presença do Estado no setor de produção de serviços públicos e a atração de investimentos privados para o desenvolvimento de infraestrutura de serviços essenciais, bem como a reestruturação das finanças públicas estaduais. Em seu artigo 9º estava autorizado ao Poder Executivo a privatização, a extinção, a fusão, a cisão, a transformação, a concessão ou, ainda, a implementação de um contrato de gestão entre o estado e setores da sociedade civil.

Entende-se que durante os oito anos de governo de Jarbas Vasconcelos (1999/2006), a Comissão Diretora de Reforma do Estado, criada para operacionalizar as mudanças administrativas, levou a cabo um intenso processo de transformação das funções e do papel do Estado, sob a égide da modernização e inovação. A criação do Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública (Progestão), em 2000, conduzido pela Secretaria de Administração e Reforma do Estado, seguindo os moldes do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), com o propósito

2 Ver em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/eleicoes-1998/candidaturas-votacao-e-resultados/resultado-da-eleicao-de-1998>.

de assessorar o executivo estadual com dados a partir de ferramentas como plano estratégico, indicadores de desempenho e contratos de gestão, permitiu a concretização do processo de transição do novo modelo de gestão pública no segundo mandato de Jarbas, ampliando e consolidando o espectro de reformas. A metodologia consistia em alcançar metas e objetivos a partir de diagnóstico de realidade semelhante ao campo empresarial.

Com foco em um amplo processo de reestruturação da máquina pública, Cruz³ (2006) explica que o modelo de Jarbas estava fundamentado em quatro eixos: reforma institucional, modernização da gestão, apoio ao ajuste fiscal e gestão de pessoas. Esses eixos compreendiam uma mudança na atuação da administração pública, buscando a modernização dos processos e a redução de sua estrutura física e funções, utilizando práticas do modelo gerencial voltado para resultados, com o intuito de proporcionar uma melhor resposta ao cidadão.

O plano previa, entre as inovações, parcerias com entidades externas ao governo para prestação dos chamados “serviços públicos”, agora não exclusivos do Estado. Entre os novos parceiros do Estado para execução dos direitos sociais, figuram as organizações Sociais (OSs), e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)⁴, entidades que passam a assumir atribuições tradicionalmente estatais. Inovações tecnológicas foram implementadas, novas tecnologias de gestão e informação passaram a dar suporte ao governo para tomada de decisão estratégica em menor espaço de tempo, além da aferição de resultados. Com a centralidade dos números e aferição da produtividade em todos os setores da máquina pública, o plano de “Reforma do Estado” de Jarbas adotou uma nova concepção para o funcionalismo público, buscando o desenvolvimento integral do “capital humano”, a fim de atender às exigências de desempenho da administração pública estadual sob o novo conceito de administração pública gerencial. Ao mesmo tempo, buscou um amplo controle nas despesas com pessoal por meio de ações inovadoras, licitações e redução da folha de pagamento. Tais mudanças configuravam um redesenho de toda estrutura da máquina estatal em Pernambuco e um importante alinhamento com a política neoliberal em

3 CRUZ, Mauricio S M. Sistema de monitoramento e avaliação da contratualização da gestão: a experiência de pernambuco. *in*: XI congreso internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública, ciudad de Guatemala, 7 - 10 out. 2006.

4 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9790.html.

fase de implementação no governo de Cardoso.

No afã de atender ao apelo fiscal, observa-se que o programa de Reforma do Estado, que pretendia uma nova forma de relacionamento com a sociedade, foi responsável por perdas significativas na oferta de serviços essenciais. Orientado pelos números divulgados à época pela Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE), Cruz quantifica a dimensão das mudanças na estrutura da máquina pública a partir do primeiro ano do governo de Jarbas, ao mostrar a relação entre extinção de órgãos e serviços importantes para a população, incluindo o setor da Educação:

De 1999 a 2006, dezoito órgãos do Estado desapareceram e 41.466 cargos efetivos foram extintos. Reduziu-se a administração pública estadual e, ao mesmo tempo, em proporção geométrica, a prestação de serviços pelo Estado. Setores inteiros da ação estatal foram reestruturados, com perda evidente da abrangência e da qualidade na prestação dos serviços. A habitação e a agricultura são exemplos marcantes de atividades que sofreram os efeitos dessa política. A carência de policiais, professores e médicos também era prova de que a eficiência na prestação de serviços não havia sido corretamente priorizada (Cruz, 2016, p. 3).

Estima-se que durante o período de reformas do governo Jarbas, a máquina estatal em Pernambuco tenha sofrido uma redução em torno de 30% em seu tamanho (Cruz, 2016), mudança que atingiu amplamente a educação, indo da redução de quadro de pessoal e infraestrutura à transferência de responsabilidades para a iniciativa privada.

É nesse contexto do governo Jarbas que ocorre a gênese de um novo tipo de política pública para a educação no Estado: o modelo de educação em tempo integral no ensino médio, uma ressignificação do papel e função do Estado em relação à política educacional.

Na contramão da necessidade de aumento do investimento público para atender às demandas sociais da educação com base nos dados da realidade do estado, Jarbas buscou na iniciativa privada as saídas para a educação pública.

Em um levantamento de informações e dados sobre o período do governo Jarbas (Morais, 2013), esclarece que documentos oficiais e a literatura mostram que as ações iniciais da “educação (em tempo) integral no ensino médio” em Pernambuco foram implementadas a partir de 1999, no processo de reformas. A autora destaca ainda que o ambiente político,

como já foi mencionado, era extremamente favorável ao governo Jarbas para a execução dessas e outras ações; as mesmas estavam plenamente alinhadas com a idealização do governo federal para o momento e dentro de um planejamento maior que direcionava o país nos novos rumos que deveria tomar. Ela menciona a grande influência ideológica do governo de FHC e Marco Maciel¹ sobre a gestão local e sobre encaminhamentos dados à máquina pública, o que pode explicar a velocidade da implementação do processo das reformas.

O governo Jarbas era um forte aliado político do Governo de Fernando Henrique Cardoso/Marco Maciel⁵, que diferentemente do governo que lhe antecedeu⁶ ²², não enfrentou dificuldades relativas à falta de apoio político e demonstrou grande sintonia com o projeto político neoliberal encabeçado pelo governo FHC (Morais, 2013, p. 96).

Essa afinidade de Jarbas com o governo federal pode ser comprovada nas palavras do então ministro Bresser-Pereira, escolhido por FHC para conduzir o processo de reformas a partir de 1995, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Ele faz menção a ela em artigo apresentado em Lisboa no ano 2000, um ano após Jarbas assumir o cargo de chefe do executivo estadual, ao afirmar que recebeu um exemplar do Plano Diretor da Reforma do Estado, do Governo do Estado de Pernambuco e que este seguia estritamente as recomendações para a implementação da reforma gerencial no estado:

Recebi, por exemplo, recentemente, um exemplar do Plano Diretor da Reforma do Estado, do Governo do Estado de Pernambuco (2000). Este plano diretor, aprovado e publicado pela Comissão Diretora da Reforma do Estado, *segue fielmente os princípios e conceitos da Reforma Gerencial de 1995*, com a distinção entre atividades exclusivas e não-exclusivas de Estado (Bresser – Pereira, 2000, p. 4, grifo nosso).

Embora tenha afirmado que a proposta por ele elaborada a partir dos primeiros dias de governo tenha sido um sucesso em sua implementação, ao

5 O pernambucano Marco Maciel (PFL) foi vice-presidente da República do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

6 O governo de Miguel Arraes de Alencar (PSB) apresentava fortes divergências com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, no que tange à agenda de modernidade e ao projeto de desenvolvimento proposto por este presidente.

ressaltar que “nos estados e municípios as ideias e instituições da reforma gerencial vem sendo implementadas de forma cada vez mais consistentes” (Bresser-Pereira, 2000), entre as 27 unidades federativas e os 5.570 municípios⁷, apenas o caso de Pernambuco foi citado de forma elogiosa pelo então ministro como referência de aplicação do modelo gerencial.

Para Dardot e Laval (2016, p. 19), ao contrário da ideia apressada onde se acredita que os interesses do mercado estão em posição antagônica ao do Estado, importando as forças financeiras diminuí-lo, impondo-lhe políticas para assim expandir os interesses do capital com maior liberdade, é o Estado, na verdade, o agente que introduziu e universalizou na economia e na sociedade, operando a partir de si mesmo, as condições favoráveis para o desenvolvimento da lógica concorrencial, do modelo empresarial, e as atividades operacionais e conceituais que caracterizam a fase neoliberal do capitalismo. O intervencionismo do Estado está mais ativo do que nunca, mas dessa vez na direção oposta, favorecendo os interesses econômicos de grupos estabelecidos. O microcosmo pernambucano manteve fidelidade estrita à regra.

A configuração do ambiente político afeito à onda modernizante foi determinante no direcionamento das políticas públicas estadual, sobretudo aquelas que atingiram a Educação. Ela está expressa na grande aderência à reforma gerencial da administração pública conduzida por Cardoso. Canuto (2006) reforça que esse ambiente favorável às mudanças, bem como a condução dos atos administrativos, não ocorreu no mesmo tom com o governo anterior, do socialista Miguel Arraes, que discordava fundamentalmente da agenda de modernidade e do novo projeto de desenvolvimento adotado pelo presidente Cardoso, tendo este por premissa a inevitabilidade da internacionalização da economia com relação ao fluxo de capitais e tecnologia, estabelecendo assim uma divergência de programas. Foram essas divergências que fizeram Arraes acusar o governo federal de provocar atrasos nos repasses de verbas, aprofundando a crise fiscal e econômica do Estado, o que permitiu uma maior instabilidade política em seu governo.

Numa direção oposta, para efetuar o programa neoliberal no Estado, Jarbas contou com a complacência da Assembleia Legislativa desde os primeiros atos de governo. Foram necessários apenas 28 dias de gestão

7 Os dados do IBGE são relativos ao ano de 2018. Ver em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>.

para a Assembleia Legislativa aprovar a Lei n.º 11.629/99 que autorizou um amplo programa de desestatização e reforma do Estado⁸, sem os debates necessários quanto aos seus possíveis impactos e benefícios, ainda que o Programa de Governo de Jarbas fosse conhecido desde a campanha eleitoral e propusesse em 1998, mudanças no foco da ação do Estado e transformação da administração pública.

A reestruturação preparava um Estado que desejava compartilhar suas obrigações com a iniciativa privada. Ele devia ser “menos executor, menos prestador de serviços, deixando de ser responsável único e direto pelo desenvolvimento econômico e social e mantendo suas funções de coordenador, regulador, promotor e provedor dos bens de serviços públicos” (Pernambuco Já, 1998). Com estas condições e termos, abriu-se espaço para atuação do empresariado na formulação de políticas públicas, inclusive educacionais.

Nesse ambiente favorável a novas “modernas” práticas administrativas e, com as devidas garantias legais asseguradas pela Assembleia Legislativa, as parcerias com o setor privado foram sendo estabelecidas, e o Estado passou a atuar como coordenador ou gestor de políticas públicas, e não mais como prestador direto de diversos direitos sociais.

Conforme previstas no Plano Diretor de FHC e no Plano de Reforma do Estado de Jarbas, as reformas alcançaram o campo da Educação.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento [...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser [...] subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. [...] transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle [...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do

8 Ver em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=11629&complemento=0&ano=1999&tipo=&url=>

É nesse cenário e sob estas condições que surge o embrião daquilo que seria posteriormente o Programa de Educação Integral (PEI), implantado nas Escolas de Referência em ensino médio em todo o Estado.

Entidades como o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), gestado a partir do aparato jurídico que fundamenta parcerias público-privadas, idealizadora e gestora do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), que passou a funcionar como núcleo da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), ganharam espaço para, a partir de dentro da esfera pública, discutir e direcionar políticas públicas de educação no estado. A formalização dessa parceria entre o governo de Pernambuco e a instituição se deu através do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n.º 021/2003. Criado em 2003, exclusivamente para concretizar a parceria com o Governo de Pernambuco, o ICE se autodenomina, em seu site e em seus materiais de divulgação, como “uma entidade sem fins econômicos, criada por um grupo de empresários motivados a conceber *um novo modelo de escola* e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano”.⁹

Ainda segundo o site do ICE, essa relação estabelecida para conduzir as políticas de educação entre empresários e o governo do estado se deu, em seu início, por “acaso”, atribuindo à intervenção empresarial no sistema educacional um caráter messiânico e papel de relevância, imbuído de valores e pautado, conforme os idealizadores do ICE, em “uma visão de escola pública de qualidade, no entanto, revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e de gestão, além de uma co-participação financeira junto ao Governo do Estado”.

Tal idealização vai além. O ICE afirma que está engajado em desenvolver “uma nova estratégia para enfrentar os desafios do Ensino Médio e oferecer um novo modelo de escola pública de qualidade à juventude”. Deste modo, sendo a organização de empresários indutora dos currículos e políticas públicas voltadas para a educação, assume um papel estratégico na construção da escola pública.

A parceria público-privada, entre o Estado, representado pela Secretaria de Educação e Cultura e o empresariado, juridicamente

⁹ Ver: www.icebrasil.org.br.

representados pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), foi firmada nos seguintes termos:

O objetivo principal do presente convênio é a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade de ensino público médio do Estado de Pernambuco, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas (CCT 021/2003, Cláusula 1ª – Pernambuco, 2003).

Assim especifica o parágrafo primeiro:

[...] as partes convenientes se comprometem formalmente a contribuir de modo permanente e efetivo, na forma adiante especificada, para a Causa de um Ensino Médio de Qualidade, Público e Gratuito, com gestão de qualidade e eficiência sujeitas a aferição de resultados, mediante critérios objetivos previamente definidos e de conhecimento público.

As atribuições das partes estão estabelecidas assim, na Cláusula Terceira do Convênio:

Compete ao Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Cultura, diretamente, através de um órgão, ou unidade administrativa específica de gerenciamento a ser instituída ou designada, na forma prevista na Lei Complementar nº 49/2003 - Art. 16 - que deverá ter existência durante o tempo de execução do presente convênio:

- b) oferecer as instalações físicas de unidades de ensino e o corpo técnico, necessário à implantação dos "centros";
- c) recrutar e ou selecionar os alunos, professores e pessoal de apoio que serão envolvidos na tarefa em cada um dos "centros", segundo critérios definidos em conjunto com o SEGUNDO CONVENIENTE/ICE que garantam, conforme o caso, o acesso mediante requisitos prévios, objetivos e públicos, bem como a universalidade e gratuidade, preservando a obediência;
- d) desenvolver, no exercício da co-responsabilidade e da co-gestão, em conjunto com o outro conveniente, as demais ações que sejam previstas nos termos complementares ou se façam necessárias;

Quanto ao ICE, caberia as seguintes ações e responsabilidades:

- a) prover recursos técnicos, materiais e financeiros necessários ou suplementares às atividades a serem desenvolvidas nos

"centros";

b) participar, em sistema de co-gestão e co-responsabilidade, dos órgãos de planejamento, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas em razão do presente convênio em cada um dos pólos escolhidos;

c) instituir e participar de instrumentos ou órgãos de auxílio, cogestão, supervisão, fiscalização e controle, sem prejuízo dos demais controles legais ou institucionais, de molde a possibilitar o permanente acompanhamento das atividades, contribuindo e conferindo seu padrão de excelência e eficiência;

d) mobilizar pessoas e empresas do setor privado com o objetivo de obter recursos necessários ao desenvolvimento das atividades previstas no presente convênio (CCT 021/2003, Pernambuco, 2003).

Arregimentada sob a legalidade de pessoa jurídica, a classe empresarial criadora do ICE e mobilizada a partir dele, estava encarregada de contribuir com “soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão.” (Morais, 2013).

Conduzindo o projeto, na função de diretor-presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), estava o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, então presidente da Phillips para a América Latina, (um ex-aluno da escola)¹⁰. A especialidade da entidade, classificada por Bresser-Pereira como organização de direito privado com finalidade pública, é o desenvolvimento de parcerias com órgãos do setor público e privado.

A idealização de um projeto de “qualidade” para a educação conduzido pelo ICE demonstra a interferência e direcionamento do empresariado no setor da Educação e sua ampla influência na esfera das políticas públicas. Embora se apresente como uma tendência, essa relação nem sempre é tão saudável, devido aos interesses antagônicos.

Essas “inovações” trazidas ao sistema educacional público pelo setor empresarial, como resultado da relação do setor público com o privado, diminuem, por meio de diversos dispositivos, a autonomia da escola como instituição e a fragiliza como corpo social, descaracterizando-a em suas funções mais elementares, impedindo, entre outras coisas, que as relações naturais que se dão em um espaço público escolar não sejam efetivadas pelo caráter seletivo do modelo. Por meio desse papel orientador do setor público

10 Ver reportagem da Folha de São Paulo sobre a chegada de Magalhães à presidência da Philips. O primeiro estrangeiro desde a fundação da empresa. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/12/22/dinheiro/16.html>

em matérias como currículo e políticas públicas, Laval (2016) conta que, ao manter tais relações com o Estado, a empresa passa a ser o referencial, norteador do processo educativo, em detrimento, cada vez mais, da autonomia escolar:

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado a perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa ‘parceria’ generalizada, a própria empresa se torna ‘qualificadora’ e ‘envolvida no aprendizado’ e acaba se confundindo com a instituição escolar em ‘estrutura de aprendizagem flexíveis (Laval, 2016, p. 30).

Observa-se que esse modelo de escola é amplamente divulgado, inclusive em dados oficiais do governo do Estado, como educação de qualidade, replicável como solução para os dilemas da educação do País.

O site do ICE Brasil expõe uma entrevista de 2017 do presidente da instituição ao Blog do Jamildo¹¹, na qual trata da expansão do modelo e credita Marcos Magalhães, presidente da multinacional holandesa a partir de 1995, como “um dos mentores do modelo de escolas em tempo integral” adotada pelo Estado. Situa o início da experiência na reforma do Ginásio Pernambucano, no Recife em 2011, e afirma que: “atualmente, o conceito está presente em outros Estados, como Ceará, Piauí, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás”, mas dados do mapa do próprio site do ICE¹² mostram que apenas Roraima, Pará, Alagoas, Bahia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul ainda não tinham implantado o modelo do ICE “embrionado (elaborado)” a partir de Pernambuco.

Em reportagem publicada pelo Diário de Pernambuco no dia 28/11/2019, o *Programa de Escola Integral* foi apresentado em São Paulo como modelo de educação para o país durante o evento “Perspectivas e fortalecimento da política de ensino médio integral nos estados”, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (SP).

Mas que tipo de escola é essa proposta por empresários como Política

11 Ver entrevista de Marcos Magalhães ao blog do Jamildo. <https://m.blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2017/12/16/marcos-magalhaes-critica-sistema-perverso-da-educacao-em-programa-com-lavareda/>

12 Ver Estados onde atua o ICE Brasil. Dados de junho de 2020. <http://icebrasil.org.br/atuacao/>

Pública, financiada com dinheiro público, com a chancela do Estado, regulamentada e efetivada a partir da Reforma do Estado do governo de FHC, e do programa de desestatização de Jarbas Vasconcelos, padronizada para receber os mais promissores estudantes das classes D e E, milhares de jovens, em sua maioria, oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Quais são suas características e suas finalidades? Buscaremos respostas em documentos oficiais e no pensamento e ideias do empresário Marcos Antônio Magalhães, mentor do Programa de Educação Integral (PEI), e presidente do Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE), materializados em entrevistas em jornais e revistas e em livro.

Em entrevista ao jornal Diário Catarinense, no dia 22 de maio de 2013¹³, Magalhães esclarece a utilidade da nova escola proposta e executada por ele com anuência do Estado. Ao ser questionado se as indústrias podem investir no aperfeiçoamento profissional dos funcionários ele responde:

O desafio e o problema acontecem antes da chegada do candidato na empresa. Hoje, o esforço que a indústria tem de fazer na formação do pessoal transcende a formação específica daquela força de trabalho. E por que isto? Porque os jovens que buscam trabalho na indústria, em geral vindos do ensino médio, têm formação extremamente baixa. *Costumo dizer que a cada dia a empresa mais parece uma escola e a escola tem de parecer com uma empresa* (grifo nosso).

De acordo com a expectativa de Magalhães, a escola, como espaço democrático para transmissão de valores e conhecimento dos processos culturais acumulados pelas gerações passadas e presentes, resume-se a apenas uma antessala da fábrica, com a gravidade da utilização do financiamento público para esta finalidade.

No modelo de escola apresentado por Magalhães, o financiamento da qualificação dos potenciais futuros quadros profissionais tende a ser deixado, quase que exclusivamente, a cargo do Estado e das famílias, e não mais às indústrias. Ele chamado nos documentos oficiais de “custeio”. O empresariado entra com uma pequena contribuição, denominada “investimento”. O novo modelo de ensino para treinar o trabalhador ainda em idade adolescente e o dia inteiro durante o ensino médio, de acordo com o diagnóstico de Magalhães, a baixa qualificação escolar dos funcionários

13 Ver em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/precisamos-estimular-o-jovem-a-seguir-carreiras-cientificas>.

é outro problema enfrentado pela indústria que afeta diretamente a rentabilidade dos negócios, e que a escola deve resolver, não em nome da formação humana aos moldes da escola republicana, mas em função da produtividade, como prenuncia o modelo de escola neoliberal. Nesse ponto o presidente do ICE Brasil afirma que: “A baixa escolaridade traz como reflexo a baixa produtividade, e isso significa aumento de custo para a indústria. Não é à toa que o Brasil peca com a baixa produtividade”.

Com o argumento que a equidade social e a boa qualidade de vida são alcançadas a partir de desenvolvimento econômico “bem distribuído” e que este depende de uma sequência lógica: desenvolvimento econômico/ desenvolvimento tecnológico e inovação/ conhecimento/ Educação. Magalhães explica: “quem não tem amparo na educação, não tem geração de conhecimento, nem inovação, nem crescimento econômico para a equidade”. Segundo ele, “o ensino médio, que é o grande provedor para o mercado de trabalho”.

Defensor da Reforma do Ensino Médio¹⁴, Magalhães explica a finalidade do novo modelo de escola e elege as ações prioritárias para a educação sintetizadas no PEI:

Temos de melhorar substancialmente o ensino médio no Brasil, de modo que se crie uma plataforma básica para os dois caminhos dos jovens: universidade e a formação profissionalizante. Esse segundo tem de vir de fora para dentro, ou seja, (entender) quais são as demandas de mercado - e aí a indústria tem um papel fundamental de orquestrar essa demanda - para que eu possa estimular os jovens e formá-los no que o mercado necessita naquele momento. É preciso ter uma atitude de corresponsabilidade, e não só esperar uma atitude do governo.

No entendimento de educação de Magalhães “a indústria tem o papel fundamental de orquestrar” o que os professores devem ensinar nas escolas e definir o que as gerações de milhões de crianças e jovens devem saber. Mas nesse modelo de educação qual é o lugar da gestão participativa?

Além de presidente do ICE, Magalhães é um dos fundadores do Movimento Todos pela Educação, membro do Conselho Consultivo da LIDE Master – Lideranças empresariais, e Membro do *Conselho Internacional*

14 Ver entrevista em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2017/12/15/marcos-magalhaes-e-entrevistado-por-lavareda-no-20-minutos-320239.php>

do World Fund for Education, entidade que paga por meio de doadores bolsas de estudos em sistemas privados para estudantes de alto potencial¹⁵ oriundos de países pobres.

Laval (2016) afirma que, a fim de atender à competição econômica entre sistemas sociais e educativos, assim como, às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica, as reformas que se impõem à educação serão conduzidas progressivamente. "O objeto das 'reformas orientadas para a competitividade' é, portanto, melhorar a produtividade econômica, e a lucratividade das empresas, ao melhorar a qualidade do trabalho" (Laval, 2013, p. 37) para, por fim, atender à financeirização e satisfazer aos acionistas em suas expectativas de lucros, o que nos faz compreender o lugar dos discursos como dispositivos de poder.

15 Ver em: <https://worldedufund.org/cgi-bin/dyn?c=info&t=about&m=work>

2. O CASO DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM PERNAMBUCO: A APLICAÇÃO DO MODELO

2.1. PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Os sistemas de ensino federal, estadual e dos municípios foram consolidados com a Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Carta Magna, a educação foi definida como um direito do cidadão e dever do estado brasileiro. O artigo 211 prevê que a União, estados, o Distrito Federal e os municípios organizem em regime de colaboração os seus sistemas de ensino, a fim de que a universalização do ensino obrigatório seja assegurada. Cabe à União organizar o sistema de ensino federal e dos Territórios, exercendo sua função redistributiva e supletiva, bem como financiamentos, de forma que esteja garantida a igualdade de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino aos entes federados (Brasil, 1988).

Nesse arranjo institucional fica delegada aos Estados a responsabilidade de oferecer prioritariamente o ensino fundamental e o médio; aos municípios, a execução do ensino fundamental e infantil. Além de responsável por parte do financiamento em todos os níveis a fim de garantir a igualdade de oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade de ensino aos entes federados, também está a cargo da União o direcionamento das políticas de educação em todo o território nacional (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/1996) define o ensino médio como etapa final da Educação Básica e atribui a ele as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando dessa forma a continuação dos estudos. Atribui-lhe também, a finalidade de preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania por aqueles que o adquirem. O ensino médio permite

ainda “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (OCDE, 2020, p. 25).

Dados do Censo Escolar do INPE/MEC mostram que 7,6 milhões de jovens estavam nessa fase da educação no País em 2020. Ainda de acordo com a mesma fonte, no ano de 2019 em Pernambuco, foram registradas 2,2 milhões de matrículas na educação básica¹. O ensino médio corresponde nesta unidade da federação a 335.117 matrículas. A rede estadual possui a maior participação com 87,2% delas. No estado, o ensino médio foi ofertado por um total de 1.126 escolas em 2019. A rede estadual corresponde a 70,9% das escolas. Na modalidade de ensino integral, as atuais 463 escolas serão responsáveis em 2021 pela oferta de 65% das vagas de ensino médio da rede estadual, conforme dados da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), alcançando mais de 200 mil estudantes em todos os 184 municípios do estado, o que dá a Pernambuco a maior rede do Brasil de escola em tempo integral, consequentemente, o maior tempo de aulas. Dados do INPE/MEC revelaram em 2019 que 70,7% das vagas de ensino médio são ocupadas por pretos e pardos.

Toda essa dimensão dos números do ensino integral como resultado da expansão das Escolas de Referência em Pernambuco na rede estadual de ensino é resultado de uma trajetória de duas décadas.

Embora o Programa de Educação Integral fundamente como política pública de educação a escola de ensino médio no estado a partir de 2008, as escolas de referência nessa modalidade de ensino têm seu marco inicial quase uma década antes. Elas surgem em Pernambuco a partir (da idealização) do projeto experimental de reforma da estrutura física do antigo Ginásio Pernambucano no final de 1999 e início do ano 2000, conduzida pela Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano², pouco depois autodenominada de Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano.

A elaboração de um novo modelo escolar em Pernambuco surfou na onda da globalização das economias, de redesenho da arquitetura estatal ocorrida no Brasil a partir da década de 1990, de abertura de mercados emergentes, das privatizações em série e, da participação da sociedade civil

1 No mesmo ano a população em Pernambuco atingiu 9.557.071 habitantes, de acordo com dados de 2019 do IBGE.

2 A nomenclatura está documentada na edição do Diário Oficial de 28 de junho de 2002 (n.º107), pág. 2.

em assuntos até então conduzido pelo Estado. A iniciativa de reforma do Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida de uma nova concepção de ensino público acomodada pelo modelo de democracia liberal e serviu de “caso experimental” como a primeira escola de referência de ensino médio elaborada a partir de conceitos empresariais, talhada em metas, com gestão forjada por meio de ferramentas de aprimoramento de rotinas e processos do mundo dos negócios como o PDCA³. Essa nova escola, cuja orientação pedagógica estava baseada na tecnologia de gestão TEO⁴ desenvolvida pelo grupo brasileiro Odebrecht (Magalhães, 2008, p. 31), foi apresentada pela iniciativa privada como modelo de “alta qualidade” para a educação pública de Pernambuco, sendo acolhida pelo governo do Estado com aprovação instantânea e sem reservas.

As 463 escolas de ensino integral referidas e que hoje compõem com outras modalidades de ensino a rede estadual são resultados dessa ideia embrionária, ancorada em métricas numéricas a fim de justificar sua utilidade. É deste caso que vamos tratar para fins de análise do modelo de escolas de referência em Pernambucano, e de seu ensino “tipo exportação”.

3 PDCA é um método de gestão de quatro passos, utilizado para o controle e melhoria contínua de processos e produtos, cuja finalidade é medir resultados.

4 A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) é a filosofia organizacional aplicada nas empresas do Grupo Odebrecht. Centrada na educação e no trabalho foi escrita pelo fundador da empresa Norberto Odebrecht que a sistematizou em uma série de livros sobre empresariamento, liderança, espírito de servir e confiança no ser humano.

2.2. O GINÁSIO PERNAMBUCANO: UM ARGUMENTO QUASE PERFEITO

Embora sua localização na memória coletiva seja ao lado da antiga Assembleia Legislativa, na Rua da Aurora, o Ginásio Pernambucano, a segunda escola pública mais antiga em operação no Brasil, foi alocado em diversos endereços, com nomes e funções distintos. Essa casa, de grande relevância para a educação e formação das elites do Nordeste, iniciou suas atividades em 1825 com o nome de Liceu Provincial de Pernambuco, ligado ao Convento da Ordem Terceira do Carmo, mas foi só em 1855, quando inaugurado por um decreto imperial¹ com a função de internato de educação pública e de instrução secundária para atender a estrutura social da época que recebeu o nome de Ginásio Pernambucano². Foi visitado por D. Pedro II em 1859, quando de sua passagem por Pernambuco. Sua instalação à Rua da Aurora ocorreu em 1866. O Ginásio Pernambucano foi a primeira escola não-eclesiástica do Nordeste. Referência em ensino na região, participou da formação de alunos como Eptácio Pessoa, Ariano Suassuna, Assis Chateaubriand, Josué de Castro e Clarice Lispector. Sua criação refletia o ressurgimento econômico e os ares urbanos de Pernambuco, superados no século XIX, apenas pelo Rio de Janeiro, onde se instalara a corte. Nos anos 2000 encontrava-se deteriorado em sua estrutura física e sem o brilho do ensino do passado, destino comum a maioria das instituições públicas educacionais a partir dos anos 1970.

1 Foi criado através da Lei Provincial n.º 369 de 14 de maio de 1855. A mesma Lei determinava a construção de um prédio para uso do *Gymnásio Provincial*, em regime de internato.

2 A partir de 1893, passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant. Em 1899, o Instituto foi extinto, e a denominação voltou a ser Ginásio Pernambucano, até 1942, quando passou a ser denominado Colégio e, depois, Colégio Estadual. A denominação Ginásio Pernambucano foi determinada pelo Decreto n.º 3.432, de 31.12.1974.

2.3. O PROJETO EMBRIONÁRIO

A reforma do antigo ginásio, nos moldes em que ocorreu, só foi possível graças às recentes inovações jurídicas trazidas pela Reforma do Estado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, e pela regulamentação desta por Jarbas Vasconcelos no âmbito estadual, por meio da lei que instituiu a reforma Administrativa, permitindo a execução de parcerias público-privadas em assuntos financiados pelo estado e de interesse público, como já detalhado na seção anterior.

Nesse contexto, observa-se que a reforma do Ginásio Pernambucano serviu como protótipo, um produto em fase de elaboração e ajustes, capitaneada pela iniciativa privada no campo da educação pública. A idealização e mobilização de um grupo de executivos de grandes empresas em torno do projeto da reforma física da escola a partir do ano 2000, um ano após a chegada de Jarbas Vasconcelos ao governo de Pernambuco, coincide com a reforma Administrativa do estado e o estabelecimento de condições jurídicas e institucionais, servindo estas como esteio para a atuação da iniciativa privada no espaço público. Datada de 28 de janeiro de 1999, ou seja, ainda no primeiro mês de governo, e em conformidade com a lei de Reforma do Aparelho de Estado de FHC, em seu parágrafo primeiro do artigo 9º ela prevê que algumas áreas do setor público, financiadas com dinheiro público, possam ser operadas pela iniciativa privada, além de definir os procedimentos para efetivação das parcerias:

Para os fins deste artigo, fica criado o Programa Estadual de Desestatização, com o objetivo de promover a extinção, fusão, cisão, alienação onerosa de empresas e outros ativos sob controle do Estado; de *identificar os serviços públicos passíveis de delegação e de definir os procedimentos operacionais necessários a viabilizar a participação da iniciativa privada em setores atendidos por investimento público* (Pernambuco,

1999, grifo nosso).

A documentação oficial nos mostra que o grupo empresarial responsável pela reforma da estrutura física do Ginásio Pernambucano organizava-se em torno da recente ideia de atuação de grupos privados no setor público como entidades jurídicas antes mesmo da regulamentação para funcionamento no estado desse tipo de instituição. A lei estadual que sistematiza a prestação de serviços públicos não exclusivos e que define o que caracterizaria as Organizações Sociais e da Sociedade Civil (OSCIP), bem como sua forma de atuação é de 20 de janeiro de 2000 (Lei n.º 11.743/2000). No entanto, a regulamentação autorizando as atividades das OSCIPs ocorrerá apenas no ano seguinte, em fevereiro de 2001, por meio de um decreto estadual (Decreto n.º 23.046/2001). Desde o segundo semestre de 1999 já estava em curso a idealização do projeto e atuação coletiva de empresários junto ao governo do Estado, por meio da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano, formalizada oficialmente em 2000, “com executivos da Chesf, Odebrecht e Banco ABN Amro.”, de acordo com Marcos Magalhães, em entrevista datada de 08 de fevereiro de 2019 concedida ao site da Época Negócios¹.

Avançadas as negociações, a fase de obras do Ginásio Pernambucano, que corresponde à reforma do prédio, da biblioteca e do laboratório, foi iniciada em 2001 e levou um ano e meio para sua conclusão. Essa restauração da estrutura física foi financiada por um grupo de empresas, cuja maioria era do setor privado, entre elas a Phillips, Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf), ABN Amro Bank e Construtora Odebrecht, entre outras, com participação sugerida à época de R\$ 4,5 milhões. Do lado do Governo do Estado, a participação financeira nessa fase corresponderia ao montante de R\$ 1 milhão, como consta no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, edição de 30.09.2003. No entanto, de acordo com uma publicação posterior, nos três primeiros anos do projeto, que corresponde ao período de reforma do Ginásio Pernambucano, e elaboração do Projeto Político Pedagógico, o investimento da iniciativa privada chegou a cifra de R\$ 7.135,00 (sete milhões, cento e trinta e cinco mil reais), sendo R\$ 3 milhões com a reforma

1 A entrevista pode ser conferida aqui: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>.

do prédio, do museu e da biblioteca. Embora a previsão inicialmente fosse de 1 milhão, o Estado participou nessa fase com um montante na ordem de R\$ 297.000, 00 (duzentos e noventa e sete mil reais) conforme documentação publicada pelo ICE (Magalhães, 2008, p. 96).

A entrega foi documentada pelo Diário Oficial. O prédio foi reinaugurado no dia 25 de junho de 2002², mas só veio a receber alunos em 2004. Um evento de formalização da conclusão da reforma e comemoração da restauração da arquitetura serviu para apresentar o coração do projeto: o novo modelo de administração do então Ginásio Pernambucano; uma gestão compartilhada entre a iniciativa privada e o governo do Estado, fato desconhecido da sociedade quando do início da reforma.

O novo modelo de gestão desenvolvido pela Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano e pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), estabeleceu que o concurso seria a forma de ingresso de professores e alunos e previa a elaboração de um projeto político-pedagógico próprio e orientado pela iniciativa privada. As inovações na forma de ingresso e suas particularidades, assim como o modelo de gestão em implantação, levantaram questionamentos quanto a legitimação e legalidade do processo, gerando descontentamentos em alunos, pais, professores e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE). O anúncio recebeu severas críticas na tribuna da Assembleia Legislativa do Estado. O Diário Oficial do dia 28 de junho de 2002 registra a insatisfação de parlamentares tanto da oposição quanto da bancada governista em defesa da “continuidade da gestão pública” do Ginásio Pernambucano. Os parlamentares afirmaram que recorreriam ao Ministério Público para “assegurar o caráter público” da escola. “O que se anuncia é, na verdade, uma intervenção privada que passa por cima da Lei de Diretrizes e Bases, da Constituição Estadual e desta Casa. Vamos tomar as providências necessárias para impedir que a privatização aconteça”, denunciou à época o deputado Paulo Rubem Santiago, do Partido dos Trabalhadores (PT). Utilizando-se de matérias de jornais recentes sobre o assunto, levadas à tribuna, os parlamentares questionavam a entrega da administração do Ginásio Pernambucano pelo governo estadual à “Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano, uma

2 A reinauguração do antigo Ginásio Pernambucano e atual Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) foi publicada no Diário Oficial do Estado em 28.02.2003. Disponível em: http://200.238.101.22/docreader/DO_200206/1639.

organização da sociedade civil de interesse público (Oscip)”, um modelo juridicamente recente que na prática representava um conglomerado de empresas interessadas em direcionar o ensino público. O deputado Jorge Gomes do Partido Socialista Brasileiro (PSB), alegou que além dos pronunciamentos de repúdio “é importante que os deputados se unam à classe estudantil, aos professores e funcionários do ginásio para defender a manutenção da função do Estado, que é a de gerir as escolas públicas”. Outros parlamentares trataram o fato como um “mal entendido” e pediram esclarecimentos ao chefe do Executivo. A “perplexidade” atravessou o espectro político da oposição. O vice-líder do governo, Roberto Liberato (PFL), defendeu à época a criação de uma comissão formada por deputados de diversos partidos para solicitar audiência com o secretário de Educação, à época, Francisco de Assis, e com o próprio governador a fim de “esclarecer a mudança proposta”. A “surpresa” preparada pelo Executivo indignou outros parlamentares da base governista. “Não quero acreditar que depois de esperarmos durante tanto tempo por esta reforma, que num momento de glória para a história de Pernambuco, o governador tome uma atitude dessa”, afirmou em pronunciamento o deputado João Braga, do Partido Verde (PV). Vale lembrar que essa legislatura aprovou em 19 dias de trabalho a lei de reforma do Estado, que autoriza a “participação da iniciativa privada em setores atendidos por investimento público.”

Uma série de audiências foram realizadas pelo Ministério Público para desfecho do caso, seguidas de protestos de alunos e pais, desagravo da comunidade escolar e questionamentos por parte do sindicato dos professores. Mesmo em meio às pressões de diversos setores, o governo do Estado manteve-se inflexível na condução do projeto experimental de escolas de referência em ensino médio tocado pela iniciativa privada e publicou no Diário Oficial de 1º de novembro de 2002 o edital do processo seletivo de provas e títulos para “vagas” de professor do Ginásio Pernambucano para o quadro do ano de 2004. O documento trazia termos e desvios jurídicos em relação à atuação da esfera pública na área de educação, numa pretensa adequação para alocar e acomodar as inovações trazidas do setor privado, como por exemplo, desconsiderar que a administração pública dispõe apenas de cargos públicos. E não “vagas”, como foram ofertadas aos professores no processo seletivo supracitado. Outros desvios de constitucionalidade foram apontados à época em parecer do Conselho Estadual de Educação,

como a “realização de processo seletivo para professor que já é professor e ocupante de cargo público de professor, para a mesma entidade e para o seu mesmo órgão administrativos - Estado de Pernambuco e Secretaria de Educação e Cultura.” Assim como, a contratação pela OSCIP, de professores fora do quadro do funcionalismo público, não contemplados pelas vagas do processo seletivo em curso, distribuição de bolsa de estudo para professores sem critérios definidos, sem denominação específica da entidade responsável pelo pagamento, e a alocação da *graduação de Pedagogia para a função de Filosofia, Sociologia e Artes* (CCT 021/2003, Pernambuco, 2003, grifo nosso).

O novo modelo de gestão calcado na parceria público-privada inaugurou também o conceito de “centro experimental” como escola de referência em ensino médio a fim de alocar nele metodologia própria de ensino e aprendizagem e sua concepção de gestão escolar, baseada em parâmetros privados.

Embora os termos “escola de referência” ou “centro de ensino experimental”, apareçam em documentos oficiais desde o ano 2001, e algumas instituições escolares sejam mencionadas como tal até mesmo antes dessa época, a criação do primeiro “centro” ocorrerá oficialmente apenas em 1º de julho de 2003 com o Decreto n.º 25.596/2003 implantando o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), como a primeira escola de referência estadual em ensino médio. Ao surgimento do CEEGP, antecede o funcionamento do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), cujo objetivo era a “concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino Médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado” (Pernambuco, 2004). Embora esse núcleo funcionasse por recomendação da Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano desde 2002, dentro da Secretaria de Educação e Cultura, elaborando para o governo a nova política estadual de educação, sua criação só foi oficializada a partir de 2004 pelo Decreto n.º 26.307/2004, de 15 de janeiro, tendo ele a função de “gestão da rede de Escolas de Referência do Ensino Médio do Estado”, criada no mesmo ato. Apenas uma escola, o CEEGP, estava em funcionamento na “rede” até 2005, mostrando o caráter experimental do programa.

O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

é um híbrido que assusta, dada a dimensão da interferência da iniciativa privada na esfera pública e o potencial corrosivo do poder financeiro. Adotado pelo governo como um programa estatal, ele foi um instrumento criado pela então Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano para elaborar e gerenciar, por dentro da esfera pública, as diretrizes educacionais da rede pública de ensino médio.

Mesmo sendo uma edificação histórica, cuidar da estrutura física foi a parte mais fácil. Para isso, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano foi fundamental ao instalar o ambiente de parceria entre a sociedade civil e a Secretaria Estadual de Educação. O mais complexo foi resgatar o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano durante décadas. Como ponto de partida, *o ICE concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO*, inaugurando um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude (ICE, 2021, grifo nosso).

Os objetivos específicos que materializam as ações e a forma de operar do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental ampliam a percepção de como ele foi utilizado como porta de entrada da iniciativa privada no direcionamento da educação pública no estado, ampliando a compreensão sobre o interesse dos empresários sobre o setor público da educação:

Participar da definição da Política Estadual de Educação Básica/ Ensino Médio, gerenciar o processo de criação, sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais; gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, associando a qualidade do ensino médio à inclusão social (Pernambuco. Decreto n.º 26.307/2004).

Como visto, caberia à iniciativa privada, a partir de então, definir o que era uma escola pública de referência. A legalidade do processo estava em atuar dentro da Secretaria de Educação e Cultura, e por meio dela, sob um guarda-chuva de inovações jurídicas e constitucionais.

Percebe-se como o empresariado organizou entidades na sociedade civil para definir o que deveria ser a política de educação, prevista na Constituição como um bem público e um direito inalienável. E como tal política deveria ser formulada, implementada e avaliada. Com isto, terceiriza o Estado, um dos setores de maior importância estratégica para o

crescimento de um país e desenvolvimento de uma sociedade de vanguarda.

O decreto de criação da primeira escola de referência do Estado trouxe mais um estranhamento e dúvidas ao processo. Com o início das obras em 2001, a escola Ginásio Pernambucano, Cadastro Escolar n.º E-000.001, teve sua estrutura funcional e alunos transferidos para um antigo endereço à Rua do Hospício, 371, no bairro da Boa Vista. O ginásio funcionou nesse endereço em 1850, antes de a Escola de Engenharia da UFPE se instalar no mesmo local. A transferência se deu através da Portaria SEC n.º 2.970, de 19.05.2003, ao mesmo tempo que, o já mencionado Decreto n.º 25.596, de 01.07.2003 estabelecia o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, Cadastro Escolar n.º E-000.140, no antigo endereço do Ginásio Pernambucano, ou seja, à Rua da Aurora, n.º 703, no bairro da Boa Vista, “em prédio próprio”, conforme consta no decreto, fazendo assim, coexistir “dois ginásios pernambucanos”, o tradicional instalado por decreto provincial em 1866, e o experimento da iniciativa privada em parceria com o governo de Pernambuco.

O Ginásio Pernambucano não mais funciona em seu conhecido endereço, onde se instalou desde 1866. Em seu tradicional e identificado endereço, agora, funciona o Ginásio Pernambucano - não se pense que o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano será chamado assim, em toda a sua extensão (CCT 021/2003, Pernambuco, 2003).

O Ministério Público pediu esclarecimento à Secretaria de Educação e Cultura sobre aquilo que o Conselho Estadual de Educação classificou como “descaracterização” do Ginásio Pernambucano e “caracterização/criação” do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, ou seja, sobre a existência das duas escolas.

Em 2003, prestes a assinar convênio com o governo de Pernambuco e assumir oficialmente as diretrizes da educação do estado, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano torna-se o “Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)”, assumindo a identidade que perdura até hoje: de organização sem fins lucrativos “produtora de soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão” (Magalhães, 2008). O Diário Oficial de 30 de setembro documentava com destaque a parceria e sinalizava o início das aulas no Centro de Ensino

Experimental Ginásio Pernambucano: “GP Retoma as atividades em 2004”³, e detalhava: “Convênio assinado ontem entre o Governo do Estado e o Instituto de Co-responsabilidade para a Educação (ICE) garantirá retomada das atividades do Ginásio Pernambucano – centro de referência do ensino médio da Região Metropolitana do Recife – no início do primeiro período letivo do próximo ano” (Pernambuco, 2003). O Diário informava ainda, que “além do suporte técnico e financeiro, a parceria proporcionará a capacitação de professores e funcionários e implantação de mais oito centros de ensino nos mesmos moldes, já em 2004. [...] Quanto aos oito centros, o local e calendário de implantação serão definidos conjuntamente entre ICE e o Governo do Estado”. O segundo centro entrou em operação no ano de 2005, na cidade de Bezerros. Conforme consta no mesmo documento, o presidente do ICE Marcos Magalhães, assegurava que “o objetivo do projeto do novo GP, é oferecer de maneira integral um ensino de alta qualidade, por meio de um sistema de gestão em que tanto o Governo do Estado quanto a sociedade civil participem das atividades escolares.”

O Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n.º 21/2003, também foi alvo de questionamentos pelo Ministério Público que recomendou ao Secretário de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco algumas ações corretivas, entre elas, a universalidade do acesso, o cronograma de gastos por parte do ICE e a ingerência em assuntos da esfera pública:

- I - Que a legislação sobre centros diferenciados de ensino, cuja criação está sendo desenvolvida por Grupo de Trabalho instituído no âmbito da SEDUC, atenda aos parâmetros inscritos na Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), dispondo, inclusive, sobre os elementos constitutivos do projeto de educação a ser desenvolvido, englobando desde os pressupostos valorativos que o informam, até as decisões e recomendações acerca de procedimentos administrativos, técnicos e didáticos que serão utilizados, prevendo-se, portanto, normas que indiquem a necessidade de estipulação dos objetivos do processo, do projeto pedagógico a ser desenvolvido, dos conceitos operacionais e dos instrumentos de controle e avaliação da instituição experimental;
- II - Observe o princípio da universalidade do acesso e permanência na escola no critério de seleção dos alunos dos centros experimentais de ensino;

3 O Diário Oficial pode ser lido aqui: http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=DO_200309&pasta=Dia%2030. Acesso em 24.01.2021.

III - Providencie a formalização do plano de trabalho e do termo complementar referidos no Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, no prazo de 30 (trinta) dias, explicitando o cronograma de desembolso dos recursos financeiros a serem aplicados pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE junto aos centros experimentais de ensino, além de definir e conceituar os instrumentos legais, termos e expressões constantes em seu corpo, cujo conhecimento é imprescindível para o correto entendimento do objeto do Convênio;

IV - *Retifique* a cláusula terceira, inciso I, alíneas "a" e "c", do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, onde se afigura a interferência indevida de entidade civil sem fins lucrativos em matéria cujo disciplinamento é atribuição exclusiva da Administração Pública, assegurando, na alteração das referidas cláusulas, que os posicionamentos do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE não tenham o condão de vincular os atos administrativos cuja discricionariedade é assegurada por lei à Administração Pública (CCT 021/2003, Pernambuco, 2003, grifo nosso).

O mesmo parecer técnico dispõe da posição do Conselho Estadual de Educação (CEE) sobre a forma de ingresso proposta pela Secretaria de Educação e Cultura e o ICE, afirmando que “a seleção editada encerra ilegal e desigualdade de oportunidade de acesso.”, justificando que “dela só podem participar alunos egressos das escolas do Estado de Pernambuco”, no âmbito administrativo, ficando fora, portanto, excluídos, “aqueles egressos de escolas privadas e de escolas de outras entidades administrativas”, a saber: demais Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Penaliza-se o aluno que não quis, não pôde ou que encontrou melhor possibilidade de conclusão do ensino fundamental em outras instituições de ensino que não as administradas pelo Estado de Pernambuco. E a ilegal desigualdade de oportunidade de acesso se agrava ainda mais porque há a vinculação da conclusão da 8ª série do ensino fundamental ao ano civil de 2003, ou seja, não basta que o candidato seja egresso de instituição de ensino administrada pelo Estado de Pernambuco, é preciso mais, é preciso que sua instituição tenha feito coincidentes o ano civil e o ano escolar, ou que não tenha havido interrupção de estudos durante o ano findo (CCT 021/2003, Pernambuco, 2003).

Sob o discurso de inclusão social, o ICE lançava a ideia para criar grupos de “privilegiados” dentro do sistema educacional público, fato também apontado pelo Conselho Estadual de Educação, aumentando as

possibilidades de exclusão de grupos já marginalizados pela dinâmica socioeconômica.

O projeto pedagógico, ou a ausência dele, dos centros experimentais também foram alvos de atenção:

I - Que a legislação sobre centros diferenciados de ensino, cuja criação está sendo desenvolvida por Grupo de Trabalho instituído no âmbito da SEDUC, atenda aos parâmetros inscritos na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), dispondo, inclusive, sobre os elementos constitutivos do projeto de educação a ser desenvolvido, englobando desde os pressupostos valorativos que o informam, até as decisões e recomendações acerca de procedimentos administrativos, técnicos e didáticos que serão utilizados, prevendo-se, portanto, normas que indiquem a necessidade de estipulação dos objetivos do processo, do projeto pedagógico a ser desenvolvido, dos conceitos operacionais e dos instrumentos de controle e avaliação da instituição experimental (CCT 021/2003, Pernambuco, 2003).

O Conselho Estadual de Educação recomenda no parecer supracitado, em consonância com a LDB, que os “cursos e instituições experimentais de ensino sejam tratados em projeto pedagógico”, e que profissionais de educação participem da elaboração do mesmo, assim como a comunidade escolar e os conselhos escolares, assegurando que tal exercício é “um direito e um dever”.

Para além dos embates que ocorreram a partir do anúncio da gestão privada da escola pública em parceria com o governo e das anomalias jurídicas encontradas no processo de implementação da primeira escola de referência, percebe-se que as reformas estruturais conduzidas pelo grupo de empresários instalado no ICE não se limitaram apenas à estrutura física, elas foram mais além, projetando-se principalmente sobre as concepções pedagógicas da educação pública e estatal. “Após o cuidado do corpo (a restauração do prédio do GP), teríamos de passar a cuidar da alma (a restauração da qualidade do ensino)” (Magalhães, 2008), esta etapa qualificada como a mais importante, “o coração do projeto”.

O modelo pedagógico do ICE projetado para alcançar o “ensino de alta qualidade” na rede pública, é denominado de “Escola das Escolhas”. Com características que o permite escalável e replicável em múltiplos sistemas de ensino, esse modelo esteve presente durante todo o processo de construção das escolas de referência; ele é a essência da nova escola. “A sua

concepção se deu no início dos anos 2000, a partir do projeto de revitalização do Ginásio Pernambucano” (Barreto, 2019, p. 15). É por ele que a idealização de mundo da classe empresarial se materializa no ambiente escolar. Ainda de acordo com Barreto (2019), ele está baseado na ideia de o jovem construir uma visão de si próprio no futuro e a executar “valendo-se do protagonismo como mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para essa construção, consolidando-se como Projeto de Vida”, este a espinha dorsal do modelo da Escola da Escolha. Tal projeto de vida resume-se no aumento dos anos de escolaridades, a fim de integrar o aluno a sociedade do conhecimento, permitindo que estes alcancem a proficiência através da permanência na educação básica a fim de se tornarem úteis para operar máquinas e processos cada vez mais complexos para atender as novas demandas da economia concorrencial. Oficializada a partir de 2003, essa concepção passou a orientar as escolhas pedagógicas da rede estadual de ensino médio em Pernambuco. Esse modelo pedagógico concebido pelo ICE e implantado nas escolas de referência pelo PROCENTRO era denominado nos primeiros anos de Tese, Tecnologia Empresarial Socioeducacional, uma “adaptação à realidade da escola” quase sem alterações da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). É nesse modelo pedagógico onde convergem a esperança no futuro de alunos dos subúrbios e periferias dos centros urbanos, ou do cáustico Sertão pernambucano, com as métricas, expectativas numéricas e concepção de mundo da classe empresarial. É nele, onde a juventude introjeta, a partir do espaço da sala de aula, os valores e visão “correta” da empresa com a indispensável participação do “papel educativo” do empresariado.

Uma vez criados, os Centros são orientados pelo PROCENTRO dentro de uma filosofia gerencial própria do Programa. O princípio básico é o do PDCA. Em uma forma mais elaborada, a filosofia se baseou, originalmente, na tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO. Na verdade, poucas mudanças foram necessárias à TEO, haja vista ser mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas. A tecnologia de gestão do PROCENTRO foi denominada de Tese – Tecnologia Empresarial Socioeducacional.

A Tese é versátil. Trata-se de um instrumento de gestão eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios inteligentes, permitindo o acompanhamento por

todos os parceiros internos e externos.

A Tese, também, constitui um excelente instrumento para desenvolver o protagonismo, sobretudo pela ênfase em princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário.

Utilizando a Tese como ferramenta de planejamento, a elaboração do Projeto de Vida torna-se comparável à elaboração do Plano de Ação da própria escola: educandos, educadores e gestores utilizam-se da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, gerenciar e avaliar suas atividades. Os conceitos, instrumentos e operacionalização dessa tecnologia são visíveis nos documentos, na linguagem, nas posturas e nas formas de ação dos integrantes dos Centros, inclusive nos alunos (Magalhães, 2008, grifo nosso).

Pressionado pelo Ministério Público para cumprir a legislação, e se adequar à LDB o Modelo da Escola da Escolha passou a contar na elaboração do Projeto Político Pedagógico com a contribuição dos professores do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, primeira escola no Brasil a receber essa metodologia. As “inovações em conteúdo, método e gestão” produzidas na Escolha da Escolha fundamentaram, mais adiante, o modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI).

O ano de 2003 marca a fundação da primeira Escola da Escolha, cenário da concepção do Modelo para o *Ensino Médio* e fonte das primeiras inovações em conteúdo, método e gestão produzidas. Essas inovações constituíram como referência para a avaliação e consolidação do Modelo para que fosse expandido inicialmente no Estado de Pernambuco e, posteriormente, para os demais estados e municípios brasileiros (Barreto, 2019).

A justificativa para o ICE realizar funções antes exercidas exclusivamente pelo Estado, ou seja, elaborar e construir educação pública está ancorada no conceito de corresponsabilidade social “que ampliou os espaços de atuação que, até então, eram percebidos como de única responsabilidade da esfera estatal” (Barreto, 2019). Esse tipo de iniciativa legalizada a partir da reforma do Aparelho do Estado de FHC fortaleceu, na perspectiva do próprio ICE, a visão participativa e ampliou a ação mobilizadora da sociedade civil “por meio de diversas formas de organização

visando auxiliar o estado nas questões do bem comum”. Ainda de acordo com Barreto (2019), as parcerias estimuladas favoreceram a ampliação da comunicação entre a sociedade civil e o poder público. Passadas quase duas décadas, o ICE expandiu essa forma de “auxílio” ao poder público para 21 estados⁴, “formando um grande número de professores e atuando em diversas escolas em todo o Brasil”.

Para se apresentar como alternativa viável e eficaz, a Escola das Escolhas assumiu o discurso e a racionalidade conduzida por Bresser-Pereira, a da ineficiência do Estado. No prefácio do livro “Pernambuco Cria e Aprova”, Marcos Magalhães, presidente do ICE aponta os responsáveis pela ineficiência da educação pública: a governança e a ausência de *accountability* no setor público, as secretarias de educação, as faculdades de Pedagogia, os sindicatos, os professores, a gestão escolar, as escolas, os modelos de avaliações, a corrupção, e por fim, a sociedade.

Nesse percurso, percebe-se como o empresariado organizou entidades na sociedade civil para definir o que deveria ser a política de educação, prevista na Constituição como um bem público e um direito inalienável. E como tal política deveria ser formulada, implementada, conduzida e avaliada. Com isto, o Estado passou a terceirizar para a classe empresarial um dos setores estratégico de maior importância para o crescimento de um país e desenvolvimento de uma sociedade de vanguarda.

Com a rede pública de ensino concentrando em poucas décadas, sem estruturação prévia, a formação da maioria dos jovens entre 14 e 25 anos, oriundos na quase totalidade das classes populares, o diagnóstico do fenômeno da expansão rápida do ensino público e do baixo financiamento serviu de argumento para fortalecer o novo modelo de escola pública baseado na eficiência numérica. O diagnóstico do empresariado sobre a primeira turma do Centro Experimental Ginásio Pernambucano era que “a clientela” atendida era “limitada” em seus aspectos de aprendizagem. “A quase totalidade dos alunos situa-se na faixa etária entre 15 e 22 anos. O nível acadêmico dos alunos é muito limitado, conforme espelhado pelos conhecidos resultados da Prova Brasil e do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Magalhães, 2008, p. 44).

O parecer de Magalhães à época sobre os alunos da rede pública de Pernambuco foi contundente.

⁴ Dados correspondentes a março de 2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>.

A atual geração é composta de jovens que formam a clientela dos Centros, majoritariamente provenientes das camadas populares, que lograram terminar o Ensino Fundamental com idade bastante avançada, em sua maioria, e que chegam ao Ensino Médio com profundas lacunas em seu processo de escolarização. Essas lacunas, especialmente na leitura, na escrita e em Matemática, comprometem a aquisição de novos conhecimentos. No plano sociocultural, essa geração também vive um momento histórico de mudanças radicais no mundo do trabalho e nas exigências de formação” (Magalhães, 2008, p. 45).

Dados do INPE/MEC revelaram que no ano de 2019, 70,7% das vagas de ensino médio foram ocupadas por pretos e pardos. Esse padrão sofreu pouca alteração nas duas últimas décadas, e serviu de base para a implantação do novo modelo de educação com gastos milionários, especialmente do lado do financiamento público.

Não obstante, a primeira fase das escolas de referência ficou caracterizada pelo ritmo lento na replicação das unidades. Na primeira metade da década de 2000 a rede pública de ensino de escolas de referência contava com apenas três escolas ao custo de R\$ 4.545.226,00 (quinze milhões e quinhentos e trinta e cinco mil reais) por parte da iniciativa privada e R\$ 4.545.226 (quatro milhões quinhentos e quarenta e cinco mil, duzentos e vinte e seis reais) por parte do governo⁵; nessa fase cabia a iniciativa privada o investimento e ao Estado, o custeio dos centros.

A partir de 2006 um novo convênio é firmado entre o Estado e o ICE com o objetivo de expandir a rede de escolas de referência, estabelecendo nova fase do programa. O documento trouxe alterações significativas, por meio dele foram alteradas as responsabilidades do financiamento dos centros.

O investimento que significava gastos com infraestrutura pedagógica (laboratórios, bibliotecas e etc.), e consultoria era antes de 2006 de responsabilidade do ICE. O estado até esse ano era responsável pelo custeio dos salários dos professores e estrutura física (civil, elétrica e hidráulica).

Com a mudança na regra do jogo e alteração de papéis, o Governo de Pernambuco passou a assumir o investimento da expansão. Parte daquilo

⁵ O custo contabilizado refere-se apenas a implantação do modelo pedagógico e implantação de laboratórios; o programa não previa a construção de novas escolas.

que era considerado anteriormente como custeio passou a ser contabilizado como investimento, sendo absorvido pelo Governo como despesas correntes da expansão da rede, como salários dos professores, salário da equipe administrativa, salário da equipe de apoio, bônus por desempenho para professores e direção, refeições (desjejum, almoço e lanche), uniforme escolar, livros didáticos, material de expedientes e consumíveis, e a manutenção patrimonial, encargos sobre a folha de pagamento, entre outros. Em resumo, o Estado assumiu grande parte do financiamento da expansão do modelo de educação elaborado pela iniciativa privada.

No ano de alteração do convênio foram implantadas 13 escolas. O Estado contribuiu com R\$ 16.893.000,99 (dezesseis milhões, oitocentos e noventa e três mil e noventa e nove centavos). Do lado do empresariado o custo teve uma redução significativa em relação ao ano anterior, e em relação aos gastos transferidos para o governo ficando na ordem de R\$ 5.800.000,00 (cinco milhões e oitocentos mil).

Em 2007, último ano da gestão Jarbas Vasconcelos à frente do governo de Pernambuco, a ordem de investimento do estado subiu vertiginosamente, chegando a cifra de 53.240.000,00 (cinquenta e três milhões e duzentos e quarenta mil reais), enquanto que a iniciativa privada participou com apenas com R\$ 2,5 milhões (dois milhões e meio) para implantação de 20 centros de ensino experimental. Ao final da administração de Jarbas Vasconcelos, a rede de escolas de referência de Pernambuco contabilizava 36 centros de ensino experimental; sendo 33 deles criados nos últimos dois anos com forte financiamento público.

As ações de final de governo apontam para a necessidade de criar volume de última hora, pois os números não eram atraentes naquele momento, opostos aos largos investimentos. Além disto, o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental se aproximava do prazo de validade de cinco anos, de acordo com o artigo 6, do Decreto n.º 26.307, de 15 de janeiro de 2004. O grupo de empresários do ICE trabalhava sob pressão para gerar resultados numéricos. Isto está implícito na previsão de avaliações periódicas estabelecidas para execução do programa e de uma avaliação de desempenho, após os primeiros doze meses, do gerente do PROCENTRO, cargo de símbolo CDA-2 criado pela mesma lei, “para fins de nova contratualização e ajustes requeridos”. Ao que parece era a execução de metas semelhantes ao mundo empresarial sendo aplicadas no novo modelo

de gestão educacional. De acordo com o artigo 1º, alínea b, inciso VI, da Lei n.º 12.427, de 25 de setembro de 2003, meta no governo de Pernambuco significa “especificação quantitativa do produto que se deseja obter com a execução da ação”.

Se em quase uma década o modelo de escola de referência em Pernambuco teve avanços irrisórios e custos aproximados a 1 bilhão de reais, a partir de 2008, com a chegada do pessebista Eduardo Campos ao governo do Estado, o programa entrou num patamar de escala. Com Campos, o modelo da iniciativa privada para educação pública não só foi acolhido de imediato, como se tornou política pública em seis meses.

Com a criação do Programa de Educação Integral (PEI) os então Centros de Ensino Experimental foram renomeados, passando a usar a nomenclatura de Escolas de Referência em Ensino Médio em tempo integral, conforme o artigo 4º da Lei n.º 125, de 10 de julho de 2008, assim como as escolas da Rede Estadual, transformadas em Escolas de Referência, conforme o artigo 3º, da mesma lei.

Percebe-se claramente que o modelo do novo ensino não encontrou nenhuma dificuldade para transitar nas esferas governamentais tanto do espectro político da direita quanto da esquerda, o que em documento produzido pelo ICE foi chamado de “vontade política”. Ambos espectros fizeram fluir o modelo rapidamente, sem reservas de tempo, espaços e recursos, com elaboração de leis e uso de capital político nas assembleias legislativas e dispositivos jurídicos, no entanto, sem estudos técnicos e análises aprofundadas que sustentassem as mudanças. O próprio Magalhães externa reconhecimento e elogios:

Nenhuma transformação estrutural tem real chance de sucesso se não há vontade política de realizá-la. Com base nessa constatação, destaco o meu primeiro agradecimento, que é dirigido ao governador Jarbas Vasconcelos, pela determinação em transformar o Ensino Médio em Pernambuco e por ter partilhado conosco do risco da incerteza; ao vice-governador José Mendonça Filho⁷, que conduziu o processo no âmbito do Poder Executivo, acompanhando passo a passo a implantação do projeto com os seguintes secretários de Educação: Éfrem Maranhão, Raul Henry, Francisco de Assis e Mozart Neves, a quem também estendo os meus agradecimentos... Finalmente, um agradecimento muito especial ao governador Eduardo Campos (Magalhães, 2008, p.11 e 12).

Constata-se que sem o alinhamento não seria possível. Em dois anos do governo de Eduardo Campos, foram criadas 160 Escolas de Referência em Ensino Médio.

Para alcançar tais resultados, o governo do estado de Pernambuco criou para as Secretarias Estaduais de Saúde, Segurança e Educação, no período de 2007 a 2010, um mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações desenvolvidas por essas secretarias, materializando essa prioridade por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública.

Dez eixos estratégicos foram estabelecidos para a Secretaria de Educação, sendo estes acompanhados e monitorados pela Secretaria de Planejamento e Gestão e pelo governador do estado. Dentre as metas preestabelecidas, encontrava-se a criação do Programa de Educação Integral, com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio, instituído em 2008, por meio da Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008.

Um ano após o início do referido programa, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com a função específica de cuidar dessas escolas integrais (Pernambuco, 2009), dotada de autonomia administrativa e financeira, responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional. Do primeiro programa, fazem parte as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e, do segundo, as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), todas com atendimento em horário integral. As EREMs apresentam matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral) Integral e as ETEs oferecem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo Integral, funcionando, também, com a oferta da Educação Profissional, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

3. AS DEMANDAS DO CAPITAL: A FORMAÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES

Antes de 1960, eram os aspectos históricos, filosóficos e de psicologia cognitiva que conduziam os direcionamentos sobre o lugar da educação na vida dos indivíduos e seu campo de influência sobre a sociedade, ocupando assim importantes espaços na construção de ideias e de debates sobre o tema. Mas a partir das formulações criadas na Universidade de Chicago pelo economista Theodore Schultz, com colaborações relevantes de Gary Becker e Jacob Mincer, a perspectiva educacional agora incorporada por aspectos econômicos tomou novos caminhos, e uma dimensão então desconhecida: a do capital humano. Um conjunto de ideias e conceitos publicados por Theodore Schultz na obra *O valor econômico da educação*, deu origem à teoria do capital. Nessa obra germinal o autor indica que estaria em curso uma mutação ainda “não devidamente apreciada” (p. 10), nos “fatores essenciais da produção”, que ele identifica como “Capital e Trabalho”, passando por um “processo de aperfeiçoamento”, e permitindo uma reconfiguração do padrão na escala na criação de riquezas. Nela, as habilidades e capacidades dos indivíduos são apresentadas como vendáveis; um novo tipo de capital.

[...] nos Estados Unidos, muitas pessoas estão investindo, fortemente, em si mesmas, como ativos humanos; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação (Schultz, 1973, p. 10).

A teoria do capital humano surgiu com direcionamento muito claro quanto ao seu interesse de atuação: o uso da educação potencializadora de habilidades como nova fórmula de geração de ativos em grandes proporções

para o campo econômico.

Ela é o elemento novo na engrenagem da economia, pondo fim aos limites encontrados à multiplicação do capital financeiro, e à acumulação de bens dos detentores desse capital. O deslocamento da educação para o campo econômico, ou a operação da educação a partir de ferramentas e perspectivas econômicas, permitirá, a partir de então, um novo ordenamento, cujo objetivo é aperfeiçoar a qualidade dos antigos fatores de produção já mencionados a fim de impulsionar a geração de novas riquezas, resultando, assim, em maior robustez da economia aderente à teoria, bem como, consideráveis margens de lucro para os investidores (Schultz, 1973). A “ordenação de novos fatores”, encontrada em Schultz, produto de suas pesquisas desenvolvidas no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, em Chicago, amplia e reconfigura a dimensão do capital e do trabalho ao manipular a educação com as ferramentas do campo econômico. Esse reposicionamento permitirá “estender o conceito de capital ao homem para abranger as habilidades e conhecimentos adquiridos pelo agente humano e que elevam a sua produtividade” (Schultz, 1973, p. 12).

Para balizar seu conceito recente, Theodore Schultz recorre ao “pai” do liberalismo clássico, evocando o direito natural à liberdade de ação e à propriedade:

O filósofo-economista Adam Smith audaciosamente, considerava, como parte do capital, todas as habilidades adquiridas e utilizáveis de todos os habitantes de um país, e apresentava as sólidas razões porque assim procedia (Schultz, 1973, p. 12).

Com isso, Schultz faz uma importante e irreversível ultrapassagem sobre as fronteiras de representação do capital antes restrito a bens materiais reproduzíveis, ideia defendida por economistas tradicionais, ao passo que recupera as noções de Irving Fisher sobre o conceito integrado de capital¹, que abrange tanto o homem como os elementos materiais. O autor na formulação do conceito de capital humano também critica os pares que se recusam a considerar “como uma forma de capital” as habilidades adquiridas pelo homem que ampliam a sua produtividade econômica.

¹ Com a publicação do livro *The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics*, em 1906, o economista Irving Fisher adotou a teoria do capital de Walras, entendendo por capital todo o conjunto de riquezas existentes.

Ao se debruçar sobre as potencialidades da educação como alavanca do campo econômico, Schultz (1973) afirma que as capacidades são potencializadas pelo autoinvestimento, sendo a instrução o maior investimento no capital humano. Determina o autor que a maioria das “habilidades econômicas” (Schultz, 1973, p. 12) não vem de berço ou dos primeiros anos de escolaridade, tendo as “habilitações” adquiridas no decorrer da vida grande influência na acumulação de poupança, formação de capital operativo, maiores ganhos em salários e rendimentos e assegura que o valor econômico da educação depende, quase exclusivamente, da procura e da oferta da instrução, estimulando a negociação da educação como mercadoria e formação de um mercado da educação. Empenhado em assegurar o futuro desse mercado, afirma que “diversos estudos competitivos” (p.13) estão sendo elaborados voltados para “os componentes econômicos da educação”, e garante que ao cabo, ao menos o “preço dessa instrução” seria dado a conhecer, a fim de esclarecer o “cenário educacional”, para em seguida lançar a retórica basilar da nova teoria: qual é o valor da educação? (Schultz, 1973, p. 13)

Na mesma obra, Schultz trata também, mesmo que *en passant*, do interesse pelo aspecto da organização da escola ao afirmar que “a análise econômica oferece reais contribuições na procura de métodos para aprimorar a administração das escolas”.

Para Schultz (1973), a educação permite um efeito estabilizador na economia. Segundo ele, quanto maior o grau de instrução, maior será a capacidade de adaptação dos trabalhadores diante de períodos de transição e crises econômicas. Adaptação e crise serão duas vertentes recorrentes no mundo moderno do trabalho.

Fortalecendo a sua argumentação sobre a teoria do capital humano, ele assegura que a vida útil desse capital intangível é mais longa que a do capital físico, para em seguida reforçar seu interesse no caráter privatista da educação, afirmando que os conhecimentos e as competências desenvolvidos na escola, mesmo que esta seja investimento público, são aquisições dos indivíduos, portanto, bens privados, que devem estar disponíveis e acessíveis para gerar novas riquezas.

As ideias de Theodore Schultz, embora tenham acertado quanto à multiplicação de ativos econômicos e à construção de um paradigma de multiplicação de riquezas a partir da nova conceituação de capital, deixaram

claro que não o faria sem a centralidade da educação nesse processo. Como resultado, deu-nos uma escola subserviente às regras econômicas, restritiva quanto às potencialidades da educação, e direcionada quase que unicamente à produção de uma subjetividade adaptada às rápidas transformações que se processam no mundo do trabalho, marcado profundamente pela lógica da flexibilidade produtiva, e da fluidez de mercados, capitaneada por organizações internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial em busca de formação de um pensamento hegemônico, uma padronização de processos e ideias sob a retórica da inovação e do desenvolvimento, para atender a economia concorrencial globalizada.

Não obstante, essa será a fórmula vencedora, largamente utilizada a partir da década de 1970, com a chegada de Pinochet, Margaret Thatcher e Ronald Reagan ao poder no Chile, no Reino Unido e nos Estados Unidos, respectivamente, e da implantação da nova ordem capitalista, responsável por profundas transformações no mundo do trabalho sentidas agudamente nas regiões periféricas da aldeia global.

Será sobre essas bases, da educação a serviço estritamente da economia, da produção de capital humano adaptável, da retórica da inovação e do desenvolvimento, propagadas universalmente por *think thanks* internacionais de longo alcance, que os países ricos construirão, a partir dos centros de poder político e econômico como Estados Unidos e Reino Unido, operações globalizadas com elevado retorno financeiro, e ganhos astronômicos para corporações multinacionais, muitas delas com valor de mercado e lucratividade superiores ao PIB de alguns países, agregando a si além do potencial financeiro, enorme poder político como resultado da aplicação disciplinada da teoria do capital humano.

Essas corporações constituíram, nas últimas décadas, um sistema de financeirização sem fronteiras, com pouca regulação dos governos nacionais, desterritorializado, em que as operações e os ativos financeiros lucrativos ganharam maior importância que o processo produtivo, fazendo emergir uma oligarquia financeira global com amplo domínio sobre os mercados de capitais (Collins, 2021).

O sucesso desse sistema não seria possível, se não estivesse amplamente centrado no capital humano, disponível abundantemente e flexível, para construir riquezas sem limites a baixo custo de produção, como previstas

por Schultz. Sistema esse, que é potencializado pelo desenvolvimento de tecnologias e pela financeirização em expansão do capitalismo avançado.

Nesse amálgama entre capital humano e a fase mais recente do capitalismo avançado, o que está em processo, de acordo com Foucault (2008), é uma transformação operada a partir da subjetividade do indivíduo, condicionada por dispositivos de toda ordem. Para ele, o capital humano se configura como investimento em si mesmo, uma transformação do sujeito em produto ao fazer de sua subjetividade a matéria-prima do *autoempreendedorismo*, reinterpretando em termos estritamente econômicos a dimensão subjetiva.

No mesmo sentido, Laval (2019, p. 45), compreende que o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” produzidos pelo capital humano são as referências do novo ideal pedagógico operado pela racionalidade neoliberal, o mesmo que submete a escola à razão econômica, ao “redefinir a articulação entre escola e economia”, dando-lhe um sentido exclusivamente utilitarista e uma centralidade na formação escolar desse novo homem. É o mesmo ideal, como já vimos, que opera a lógica de que “as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia”.

Para Laval, essa lógica utilitarista de a escola produzir o capital humano idealizada por Schultz, é impulsionada pela concorrência predatória de uma economia financeirizada desenhada para operar globalizadamente bem como do lugar dado ao conhecimento na produção de bens e serviços. A teoria do capital humano catapultou a economia para um novo padrão de expansão e legou à escola uma nova função.

O neoliberalismo como posto avançado do capitalismo deu à escola, e em especial à escola pública, uma função estritamente utilitarista como único caminho possível, e assim ela segue sendo conduzida pela filosofia de que “o indivíduo persegue e deve perseguir seu interesse pessoal em todas as coisas” (Laval; Weber, 2002, p. 5, tradução nossa), inclusive o de buscar as habilidades e as competências que o tornarão um capital humano desejável, cognitivo, flexível, portanto com muitas possibilidades de alocação em distintos campos de trabalho e, por conseguinte, melhor remunerado, induzindo-o numa jornada pela individualização do eu em busca do *El Dorado* da economia do conhecimento.

Essa reconfiguração do lugar da escola e sua representação social

com base na perspectiva da produção de capital humano tem trazido à escola, particularmente aos sistemas de educação pública, muitas pressões por novos arranjos, principalmente aqueles indicados pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a fim de que os países, por meio de seus governos e agenda oficial, acompanhem as transformações e as inovações em curso.

Muitas dessas reconfigurações exigidas aos sistemas educacionais são impostas a partir da lógica empresarial e do interesse de importantes grupos econômicos, como é o caso do novo modelo de gestão e currículo da educação pública em Pernambuco, materializado nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e, posteriormente, no Programa de Educação Integral (PEI). A grade curricular e o gerenciamento do programa das escolas de tempo integral em Pernambuco, como já dissemos, foram construídos com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), um produto empresarial, com filosofia orientada para o ambiente empresarial. Esta serviu de parâmetro para dar origem à Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), na qual está fortemente sedimentada a arquitetura da política pública educacional do estado.

De acordo com Magalhães (2008), o Ciclo PDCA (planejamento, execução, avaliação e correção das etapas anteriores), passou a orientar o fazer educacional da escola pública com o mesmo princípio de gestão usado nas corporações. Mesmo que ambas tenham naturezas distintas, uma cuja finalidade exclusiva é o lucro e, outra cuja finalidade é a formação educacional do humano para a cidadania, essa reorientação, capitaneada pela iniciativa privada com uso de fundos públicos, busca incorporar no ambiente escolar os valores da empresa como se uma fosse extensão da outra, ou parte do mesmo, sob a argumentação de construir uma “escola de qualidade”.

Essa denominada ‘revolução educacional’ em andamento em Pernambuco para formação de um capital humano robusto em habilidades e competências desejáveis ao mercado, é delineada a partir de métricas oriundas do Programa de Modernização da Gestão, que, conforme a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), tem foco na melhoria dos indicadores educacionais utilizando gestão por resultados, cujo objetivo é “a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão”². Essas elaborações foram desenvolvidas e aplicadas

2 Pode ser encontrado em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>.

em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A primeira, uma organização da sociedade civil “formada por empresas, lideranças empresariais, executivos, gestores públicos”, que “aproxima os setores público e privado” a fim de apoiar “transformações” em “áreas estratégicas” com o objetivo de promover competitividade; uma delas, a educação³. A outra, “a maior organização de consultoria em gestão empresarial no Brasil”, liderada por Vicente Falconi Campos, “reconhecido como uma das maiores autoridades mundiais em Gestão Empresarial”, agraciado pela *American Society for Quality* como “uma das 21 vozes do Século 21”⁴. É perceptível que a escola pública integral está tomada pela lógica empresarial e preparada com as tecnologias conceituais mais avançadas do ambiente corporativo para fabricar uma espécie de capital humano desejável, no entanto, percebe-se estar esvaziada do pensamento educacional transformador.

Para entender essas mudanças últimas pelas quais a educação pública em Pernambuco vem passando, é importante considerar o papel e a influência de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no financiamento e na orientação do currículo das redes públicas de ensino. No decorrer de algumas décadas, e hoje mais fortemente, essas organizações passaram não só a influenciar, como também a determinar as políticas nacionais de educação.

Desde a implantação dos primeiros Centros de Ensino Experimental - posteriores Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) - em 2004, sob o governo de Jarbas Vasconcelos, o Banco Mundial tem sido parceiro financiador e avaliador das transformações educativas em curso⁵. No entanto, como sabemos, o aporte financeiro do Banco Mundial está invariavelmente atrelado a condicionais inegociáveis e aplicação de planos de ajustes estruturais exigidos como contrapartidas aos investimentos e compromissos assumidos.

A rede de Ensino Médio em tempo integral, por sua vez, tem

3 Pode ser conferido aqui: <https://www.mbc.org.br/sobre-o-mbc/>.

4 Pode ser lido aqui: <https://pontogp.wordpress.com/2007/01/02/indg-instituto-de-desenvolvimento-gerencial/>.

5 Representantes do Banco Mundial fazem vistorias em EREM: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=400>.

buscado esforçadamente constituir sua matriz curricular de forma que atenda satisfatoriamente aos objetivos e à padronização determinados pela OCDE e o pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Observa-se que em seus quase 20 anos a escola pública de tempo integral tem passado por uma moldagem curricular por meio de microrreformas às quais, algumas vezes aparentemente desconexas entre si, têm aproximado o sistema de ensino a uma padronização indicada por esses organismos internacionais.

Criada em 1961 para tratar unicamente das questões econômicas de seus estados-membros, a OCDE⁶ tem visto aumentar mais recentemente seu raio de ação sobre diferentes governos que não compõem o seu quadro, especialmente na América Latina. Desde então, ela vem alargando seu campo de influência a todos os países comprometidos com uma economia de mercado. Os objetivos a que se propõe, ultimamente, consistem em colocar a sua experiência a serviço das economias de mercado emergentes, particularmente dos países que estão em transição de um sistema de economia planificada, controlada pelo Estado, para um sistema capitalista, de livre mercado.

Sob uma perspectiva neoliberal, essa organização tem defendido, por exemplo, políticas que reforçam a necessidade de redução de impostos e ampliação da flexibilidade dos mercados de trabalho como fator de adaptação à evolução econômica e tecnológica em andamento. Como resultado, surgem dispositivos como a flexibilização de direitos, a precarização das condições de trabalho, o contrato de trabalho temporário, o trabalho em tempo parcial, a redução dos postos de trabalho, a subcontratação (terceirização), entre outros.

Amparada por dados e projeções próprias elaboradas por seus pesquisadores em centros de pesquisas em todo o mundo, a OCDE tem procurado destacar o papel central do capital humano no crescimento econômico dos países. Temas da moda que circulam nos Ministérios de Educação de um número cada vez maior de governos, como "economia do conhecimento", "aprendizagem organizacional" e "aprendizagem ao longo da vida", são conceitos que se tornaram circulantes a partir de elaborações criadas por ela.

6 Com financiamento dos Estados Unidos, foi criada em 1948, a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), para reconstrução do continente europeu destruído pela Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, Estados Unidos e Canadá juntaram-se aos membros da OECE, fundando a atual OCDE.

De acordo com a lógica de operação da OCDE engajada na flexibilização produtiva, a educação passou a ter um papel de força motriz. Laval e Weber (2002) afirmam que a educação produz e atualiza o saber-fazer e as competências dos trabalhadores, alimentando, assim, o desenvolvimento de um mercado de trabalho flexível, capaz de responder às constantes mudanças ligadas à reestruturação econômica, impulsionadas pela rápida evolução tecnológica.

Essa perspectiva contemporânea força os governos a alinhar seus sistemas educacionais aos propósitos da OCDE, da qual o Brasil não faz parte como membro, mas que por sua vez tem buscado insistentemente no papel de cooperador que ocupa desde os anos 1990, não desapontar o grupo dos países ricos esquadrihando suas políticas públicas de acordo com os interesses da Organização, mantendo-se estritamente por quase trinta anos no papel periférico na economia globalizada definido por ela para o Brasil. Em um resumo publicado pela entidade em 2020, o Brasil recebe o elogio de “parceiro-chave mais ativo”, dessa relação destacada pela OCDE como “mutuamente benéfica”⁷.

No mesmo documento uma declaração do Ministro da Economia, Paulo Guedes, também oriundo da Escola de Chicago, afirma que “a acessão do Brasil à OCDE é o coroamento dos nossos esforços de aperfeiçoamento institucional” (OCDE, 2020, p. 12).

Em uma das seções do documento intitulada “Educando e capacitando as novas gerações com as competências certas”, afirma-se que “o Brasil tornou-se parte de uma comunidade global que compartilha experiências e faz um intercâmbio de melhores práticas no desenvolvimento de políticas de educação e formação” (OCDE, 2020, p. 41), um deles o objeto deste estudo, o PEI.

Ainda nesse documento a OCDE é taxativa ao dizer que trabalha “em estreita colaboração com o Brasil para melhorar o sistema de educação, treinamento e habilidades para impulsionar o crescimento econômico”, para tal ela afirma fornecer ao Brasil “evidências confiáveis para informar as decisões de política educacional” (*Ibid.*, p. 41), dando contornos a sua influência sobre as políticas de governo.

A organização também informa que o Brasil está “fortemente

⁷ Em Janeiro de 2022 o Brasil recebeu o convite para iniciar o processo de adesão a OCDE. <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/janeiro/brasil-e-convidado-a-tornarse-membro-pleno-da-ocde>.

engajado no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)”, sendo o “primeiro país parceiro a obter o status de Associado no Conselho de Administração do PISA”⁸. O reflexo direto disso pode ver-se na adoção do novo currículo da escola pública e a padronização do ensino fundamental em curso.

Em uma autopropaganda no Livreto Institucional do ICE afirma-se que “atualmente encontra-se em curso a implantação de um piloto do Modelo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando assim o modelo ICE a atender a todas as etapas da Educação Básica” (ICE, 2013, p. 11).

Segundo a OCDE, a economia passou por transformações profundas e rápidas que estão determinando mudanças necessárias na educação: globalização, desregulamentação dos mercados, aumento da concorrência, rápida difusão das tecnologias da informação, transição de um modelo industrial (caracterizado pela produção em massa de produtos padronizados) para uma economia de serviços (focada na produção de serviços individualizados) e, sobretudo, emergência de uma economia do conhecimento, ou seja, impulsionada pela inovação e pela integração de mais conhecimento nas atividades de produção de bens e serviços. A justificativa é que não só o emprego em setores que demandam um trabalhador cognitivo está crescendo, mas o trabalho está se tornando mais qualificado em todos os ramos e em todas as ocupações.

Essas transformações no padrão da economia global têm sido também utilizadas como justificativas pelas diretrizes curriculares para o Ensino Médio de Pernambuco na construção do currículo para aproximar a escola da lógica neoliberalizante ao afirmar que

Nesse cenário, a função da escola enquanto instituição formal é buscar adaptar-se aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade (Pernambuco, 2021, p. 21).

O que está determinado no Currículo de Pernambuco utilizado pelo Programa de Educação Integral (PEI) é que “nesse cenário, a função da escola” é criar aderência sem questionar o modelo que está sendo imposto.

⁸ O PISA é uma pesquisa internacional trienal para avaliar sistemas educacionais baseada em testes de habilidades e conhecimentos de estudantes de 15 anos em provas de leitura, matemática e ciências.

Essa adaptabilidade permeia todos os ambientes do fazer educacional. “Urge repensar a prática pedagógica, os conteúdos, as habilidades e as metodologias com o intuito de assumir novas posturas, novos valores” (Pernambuco, 2021, p. 24), quando poderíamos pensar em trocar de “cenário”.

As mudanças na economia global e na organização do trabalho pressupõem, sobretudo, a legitimação de uma profunda reforma da escola.

Para compreender essas reformas no microcosmo das escolas de Ensino Médio de tempo integral e o modo como elas influenciam e interferem na construção da política pública educacional, analisaremos, numa perspectiva abrangente, a trajetória e as alterações na arquitetura da política pública de educação do PEI, por meio de alguns elementos do currículo do Ensino Médio. Também analisaremos a contribuição desse sistema de ensino para a formação do capital humano que atende as demandas da flexibilidade produtiva. Observaremos, nesse percurso, as mudanças em dois aspectos: na forma e no conteúdo. A forma corresponderá, aqui, à carga horária; o conteúdo, à matriz curricular.

Mesmo tendo grande relevância, os processos de formação de professores ficarão fora da pesquisa, para estudos posteriores devido ao grau de complexidade e ao volume de informações desse campo.

Como ponto de partida para análise daquilo que se caracteriza como Escola de Ensino Médio de Tempo Integral implantado nas Escolas de Referência, em Pernambuco, tomaremos como base o ano 2012, em que as 51 EREMs existentes até esse ano funcionavam em duas modalidades de ensino, tendo como referência a quantidade de horas estudadas e de turnos.

A primeira e importante mudança se dá na composição da carga horária, ou seja, no tempo que o aluno passará no ambiente escolar em contato com a nova pedagogia educacional.

A modalidade integral até 2012 estava constituída por dois turnos, com nove horas diárias de aula e 45 horas/aula semanais. A modalidade semi-integral, por sua vez, era composta com cinco turnos e dois contra-turnos semanais, com cinco horas diárias por turno, totalizando 35 horas/aula semanais. Mas, a partir da instrução normativa n.º 01, de 28 de fevereiro de 2012 foi estabelecida uma nova matriz curricular e ampliação da carga horária mínima obrigatória, ao final do ciclo de três anos, passando as escolas de modalidade integral de 2.400 horas (800 anuais) para 5.400 horas (1.800 anuais). Já a modalidade semi-integral teve sua carga horária

estendida para 4.200 horas (1.400 anuais). Um ganho substancial de 3.000 horas na modalidade integral e 1.800 horas na semi-integral ao final do ciclo.

Isso se dá, em primeiro plano, devido à necessidade de garantir um processo imersivo no qual se desenvolverão os elementos que serão indispensáveis na formação de uma nova subjetividade. Outro ponto é que a ampliação da carga horária está associada diretamente à capacidade de flexibilização do currículo e sua adaptabilidade conforme a estrutura física das escolas e da disponibilidade de laboratórios, insumos e oferta dos Itinerários Formativos demandados na escola de Tempo Integral sob o guarda-chuva do novo Ensino Médio de 1.440 horas/aula.

Sabendo que o capital humano é o resultado da busca do investimento do sujeito sobre si mesmo (Schultz, 1961), as 3.000 horas/aula a mais, são a garantia de atender às condições mínimas para uma modulação eficaz do trabalhador numérico, assim como a formação dessa nova subjetividade moldada de conformidade com as exigências do mercado. A ampliação da carga horária é uma garantia de que as métricas balizadoras serão alcançadas e os indicadores elevados.

Mas de acordo com Dutra (2014), essa atualização em 2012, implementada na “carga horária curricular anual foi reestruturada para atender aos estudantes desses diferentes perfis, considerando a duração da jornada escolar e as características dos alunos que procuram o Ensino Médio”.

No entanto, a justificativa pela ampliação da carga horária e da matriz curricular silencia aspectos importantes que aparecem refletidos posteriormente no currículo. Ela reduz toda complexidade e contradições existentes à ideia de “atender aos estudantes desses diferentes perfis”, mostrando de tal forma que a ampliação da carga horária ocorre “como resposta às necessidades dos alunos”, mesmo que logo em seguida, nos informe que as mudanças se dão, na verdade, devido às “características dos alunos que procuram o Ensino Médio”, indicando que elas atendem a um perfil determinado, específico. Mas quem são os alunos atendidos pelo Programa de Educação Integral e, quais são as suas características? A resposta nos é dada pelo mentor do ensino integral em Pernambuco.

A quase totalidade dos alunos situa-se na faixa etária entre 15 e 22 anos. *O nível acadêmico dos alunos é muito limitado, conforme espelhado pelos conhecidos resultados da Prova Brasil e do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. A*

atual geração é composta de *juvens que formam a clientela dos Centros*, majoritariamente provenientes *das camadas populares*, que lograram terminar o Ensino Fundamental com idade bastante avançada, em sua maioria, e que chegam ao Ensino Médio com profundas lacunas em seu processo de escolarização (Carvalho, 2008, p. 44, grifo nosso)

Como visto, o modelo de Escola de Tempo Integral atende a uma “clientela”, oriunda em sua maioria das “camadas populares” (Magalhães, 2008, p. 44). Para compreensão do uso e da utilidade dada à Escola de Tempo Integral como modelo de educação nesse processo de reorientação a que passa a escola pública, é importante perceber com qual lógica econômica e ideológica ela tem correspondência, para, assim, ampliar a compreensão sobre o seu desenho e finalidade.

Com base na documentação do ICE, percebe-se que a escola do PEI, desde sua origem, é endereçada aos não adaptados ao sistema formal, aos não ajustados à corrida da eficácia, aos que ficaram para trás, aos deixados à margem socialmente em função da inabilidade às regras modernas dos jogos econômicos com fins em si mesmos, aos filhos da classe trabalhadora, cujo orçamento familiar não comporta gastos adicionais com educação em instituições privadas onde se busca formar quadros para compor as elites econômica e social locais e quando possível, um quadro excedente de classe mundial para abastecer os grandes centros em suas demandas esporádicas. Por fim, aos que se enquadrarão nesses “perfis”, sem esquecer o seu caráter excludente, que dentro do perfil preestabelecido seleciona os mais capacitados mediante exames de admissão para gerar resultados satisfatórios de aprendizagem em indicadores como o IDEB.

Essa divisão no aspecto educacional com formações específicas para grupos sociais distintos com base no critério econômico e na posição social não é uma lógica que passa despercebida pelas organizações internacionais dedicadas a tipificar e qualificar fenômenos econômicos e sociais relevantes, pelo contrário, ela se apresenta planejada e direcionada.

Para exemplificar, Laval e Weber (2002) afirmam que a partir da década de 1970, a literatura do Banco Mundial tem se mostrado repleta dessas “evidências” tipicamente “utilitaristas” ao propor estratégias educacionais aos governos, preferindo, antes, um programa escolar para as classes populares que sirva primeiro às exigências para formação de mão de obra para o mercado de trabalho que um direcionamento com base em uma

educação igualitária qualitativamente para todos os estratos populacionais.

Os autores (Laval; Weber, 2002) evidenciam esse aspecto divisor de estruturas educacionais sugerido pelo Banco Mundial, o mesmo que orienta o modelo de escolas de referência do PEI em Pernambuco, a escola com classe econômica e cor. Dados do INPE/MEC revelaram em 2019 que 70,7% das vagas de Ensino Médio são ocupadas por pretos e pardos.

Para Laval e Weber (2002, p. 42, tradução nossa), “essas exigências dizem respeito tanto à massa da força de trabalho, quanto a uma elite que deve receber uma educação de classe mundial”, acentuando, desse modo, a contraposição e promovendo diferenças relevantes no campo social.

Ainda nesse sentido, os autores argumentam que a dissociação entre um setor público dedicado à educação básica para pobres (Laval; Weber, 2002) e um setor privado para os ricos, que, sozinhos, podem correr o risco de “altos investimentos em educação”, leva diretamente a um sistema ainda mais desigual do que é hoje em escala global.

Em Pernambuco, a aplicação dessa lógica de cunho neoliberal que percebe a educação exclusivamente como uma ferramenta que transforma força de trabalho em recursos econômicos disponíveis e manobráveis tendo como parâmetro o cálculo de eficiência numérica direcionada a determinados grupos sociais, bem como, a escolha de “clientela” específica para alocação de ideias que forjam um modelo de escola aos moldes empresarialistas, a partir da esfera pública não se dá por acaso, ela é um posicionamento construído em pormenores a partir da posição geopolítica e da visão global de mundo de grupos econômicos importantes, que localmente estão representadas pelos “Amigos do Ginásio Pernambucano”, como coautor na elaboração e na implementação da política pública de educação a partir de 2004, posição esta, operacionalizada sob o discurso da corresponsabilidade social outorgada à sociedade civil por meio do ordenamento jurídico com o auxílio das OSCIPs, como resultado das desregulamentações apresentadas a partir de 1995 com a reforma do Estado do governo de FHC mencionada na seção dois.

O interesse da classe empresarial/grupos econômicos a partir de então, na construção da política pública de educação ultrapassa a questão da benevolência ou do acaso, como se pretendia creditar, ele é uma questão conceitual e operativa. Na perspectiva de seus idealizadores, “o papel empresarial, portanto, dentro da Ética da Co-responsabilidade, vai muito além de apenas contribuir financeiramente. É, na realidade, um agente da

transformação, desafiando paradigmas e trazendo para o setor público mais eficiência na gestão dos processos” (Carvalho, 2008, p. 21)

Quanto a modelagem da nova arquitetura da política pública de educação, Carvalho afirma que “do ponto de vista gerencial, tanto o PROCENTRO quanto *os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial*, [...]. Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização” (Carvalho, 2008, p. 21, grifo nosso).

Ao citar a palavra “PROCENTRO”, nota-se a demarcação temporal da frase e das ideias nela contidas. As ferramentas de gestão, a filosofia empresarial Tese conduzindo a escola pública em Pernambucano, o novo ‘modelo de negócio’ com a coisa pública, estão associados aos protótipos Centros de Ensino Experimental (Escolas de Referência de Ensino Médio) antes de 2004, ou seja, desde a sua concepção há quase vinte anos, se tomarmos como base o ano de sua implantação, no entanto, sabemos que sua elaboração ocorre bem antes.

Com isso, percebe-se que à práxis educacional da política pública de educação vão sendo incorporadas ferramentas do ambiente corporativo com o objetivo de mudar essencialmente a escola. Nesse processo de estabelecimento de um novo paradigma proposto pelas organizações internacionais com base na flexibilidade produtiva, com a anuência da administração pública seja do espectro político de direita ou de esquerda, essa posição aderente está em documentação oficial recente da Secretaria de Educação e Esporte (SEE): “A operacionalização do novo Ensino Médio implica, entre outros aspectos, em modificações profundas na organização da escola e nos processos de formação de professores, inicial e continuada” (Pernambuco, 2021, p. 15). O mesmo documento ainda afirma que “as mudanças propostas reforçam princípios já consolidados”, de apreço e relevância para a “identidade” do Ensino Médio. O que está em curso é um processo de “ressignificação” do Ensino Médio, como aponta o documento do Governo de Pernambuco, formulado a partir de medidas neoliberalizantes orientadas pela OCDE e pelo Banco Mundial.

Sobre esse fenômeno de submissão da escola à racionalidade neoliberal, Laval (2019, p. 47), afirma que “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica da valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser

racional pode esquivar-se”. Nesse caso, a escola como organismo da sociedade, além de submetida a essa lógica, e absorvente dos valores de mercado que se infiltram em todas as esferas do ambiente humano, desempenha ela, um papel de centralidade para a eficácia e o sucesso desse modelo neoliberal, como multiplicadora de seu ideário.

No mesmo sentido, Carvalho (2021, p. 5) indica que “o mobilizador de eficiência concreta e vital do neoliberalismo, então, passa a ser a sujeição da vida aos coeficientes políticos dos princípios e das práticas pelos quais ele milita.”, aglutinando, inclusive, elementos díspares, mas convergentes no objetivo final.

Isto nos faz compreender que a explicação dada por Dutra (2014) sobre os “diferentes perfis” ocupantes dos bancos escolares nas modalidades integral e semi-integral, é acompanhada de uma retórica que desbota o direcionamento estratégico da política de educação. A escola do PEI mostra-se mais próxima de formar quadros de colaboradores precarizados para uma economia concorrencial ampla e irrestrita, que cidadãos conscienciosos das responsabilidades da cidadania, negando-lhes até mesmo o acesso às condições educacionais favoráveis para obtenção de uma renda que permita mediana estabilidade social.

Percebe-se que esse modelo de escola de tempo integral anda em conformidade com a racionalidade neoliberal, reproduzindo seus princípios e objetivos, no entanto, sem o discurso correspondente que a oficializa como tal. No Currículo de Pernambuco 2021 - Ensino Médio, um volume com 709 páginas, documento oficial da SEE, como já mencionado, que contém as diretrizes do governo do Estado para essa etapa de ensino, a palavra neoliberalismo é citada apenas duas vezes, ambas quando trata do conteúdo específico a ser abordado nos componentes curriculares (EM13CHS404, e EMIFCHSA03), enquanto *neoliberal* não tem ocorrência. No entanto, a palavra ‘empreendedorismo’ é citada 169 vezes. É sintomático que a escola contemporânea assim o faça, que negue a si mesma ideologicamente, ao passo que colabora com a construção de uma nova ordem educacional, indiferente aos nossos problemas e dilemas reais. Que se mantenha utilitarista, adequada às regras do livre comércio e à ideologia que a sustenta. Em vez de neoliberal, oficialmente se autointitula eficiente e inovadora.

No aspecto curricular, a Escola de Tempo Integral centra seu objetivo principal na construção de um novo sujeito: um capital humano dotado de

subjetividade específica. A formação de uma nova subjetividade tem se mostrado o operativo biopolítico mais relevante conduzido por meio da política pública de educação em Pernambuco. Como sabemos, é vital para a sobrevivência do capitalismo em sua fase de financeirização a construção de uma nova subjetividade, tendo a escola um papel preponderante a desempenhar. Para tal, no caso do novo modelo de escola pública de tempo integral em Pernambucano, ela tem operado um dispositivo denominado “Projeto de Vida”. Essa tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008), é a espinha dorsal do modelo de educação em tempo integral.

Como já vimos, para efetividade da construção desse novo sujeito, é preciso de tempo de imersão, que na modalidade integral corresponde a 5.400 horas/aula. Quando não alcança esse patamar, convencendo parte desse grupo a imergir completamente todo o seu tempo diário, devido as inúmeras circunstâncias sociais e econômicas as quais estão submetidas as vidas da “clientela”, oferta como parte de um processo de transição uma modalidade de entrada, de adaptação, a semi-integral.

Se, por um lado, a carga horária ampliada garante as condições mínimas de tempo necessário para o trabalhador em potencial imergir nos aspectos essenciais dos processos de subjetivação com base na flexibilidade produtiva, por outro, é mais um elemento garantidor, o currículo, ou seja,

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018, p. 4)

como consta nas Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O mesmo objeto é apresentado nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, como sendo “um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (Pernambuco, 2012, p. 23), definição mais aproximada com a formação de capital humano flexível desenvolvida pelo Projeto de Vida.

Elemento fundante, de presença contínua no currículo durante os quase vinte anos do novo modelo de educação pública em Pernambuco, o Projeto de Vida tem sido cada vez mais estruturado e fortalecido como

tecnologia biopolítica⁹ determinante para o sucesso presente e futuro da política pública de educação em curso.

Com a reforma do Novo Ensino Médio, constatamos sua escalabilidade e considerável ampliação de seu campo de influência e relevância, alcançando lugar preponderante no currículo oficial do país.

Um livreto institucional do ICE publicado em 2013 indicava, à época, o centro de convergência da política educacional iniciada com os Centros de Ensino/Escolas de Referência. que passa, a partir de 2022, a ser usado como parâmetro para a educação nacional: “A centralidade do modelo é o estudante e seu Projeto de Vida” (ICE, 2013, p. 5). No mesmo material, um infográfico em formato de espiral põe no núcleo os dois elementos para os quais se direciona a política. A ideia é implantar no jovem uma “imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro” (ICE, 2013, p. 5), não sem antes exigir dele “boa dose de determinação e obstinação pessoal”.

Percebe-se que, à época, o modelo de educação integral aplicado a partir das escolas de referência em Pernambuco já era pensado e constituído tendo o “Projeto de Vida” como “essência”. Ele tem sido a pedra angular da escola de tempo integral; tudo se faz a partir dele. Na mesma publicação, a autopropaganda, nos traz mais clareza para análise do objeto: “O ICE concebeu e implanta há mais de dez anos um Modelo de escola em tempo integral onde os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem” (ICE, 2013, p. 6).

Mas em que consiste o projeto de vida? Na publicação, *A Juventude Brasileira Ganha Uma Nova Escola de Ensino Médio – Pernambuco Cria, Experimenta e Aprova*, de autoria de Marcos Carvalho, temos uma definição da educação integral como novo modelo de escola pública.

O conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h30 às 17 horas) no Centro, bem como pelo *Projeto de Vida* de cada aluno e *pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo* (Magalhães, 2008, p. 22, grifos nossos).

⁹ O conceito de Biopolítica designa o processo de transformação pelo qual passou o poder no final do século XVIII e início do XIX, tendo, a partir de então, o objetivo de não só governar os indivíduos por meio de dispositivos disciplinares, mas de governar a população como corpo biopolítico. Aspectos da vida como gestão da saúde, alimentação, sexualidade, nascimento, morte e crescimento da população, higiene, entre outros, passam a estar submetidos a mecanismos políticos de controle.

Tomando como referência as definições da documentação oficial para o ano de 2022 da Secretaria de Educação e Esportes, o Projeto de Vida é uma

Unidade Curricular que busca despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos. Nesse processo, discussões e estudos pretendem incentivar o estudante a refletir sobre sua vida, estimulando-o a fazer escolhas e tomar decisões, haja vista a concretização de suas expectativas (Pernambuco, 2021, p. 60).

Mas como já dissemos, esse componente curricular está presente desde a origem dos Centros de Ensino. Em 2004, com a implantação do protótipo no Ginásio Pernambucano, “o Projeto de Vida, e o respectivo Plano de Carreira de cada aluno fazem parte do Planejamento Operacional. Também é a forma de levar o aluno a perceber e vivenciar as implicações da Tese em sua vida pessoal e escolar” (Magalhães, 2008. p. 64).

Dentro do Plano de Carreira, tinha-se o “plano de vida”, elemento de caráter individualizado, que consistia em um “instrumento que lhe permite [ao aluno] se questionar sobre os seus ideais, potenciais, bem como a realidade do mundo externo e da escola”.

A partir de 2018, como parte do processo de implementação do *Programa Novo Ensino Médio*, a “disciplina”, agora denominada “unidade curricular”, Projeto de Vida, aparece como um componente fixo da parte flexível dos chamados Itinerários Formativos, produto da nova arquitetura curricular - Formação Geral Básica (FGB) + Itinerários Formativos (IFs) - que caracteriza o Novo Ensino Médio. Esse componente duração de seis meses, diferente dos demais, permitindo, com isso, maior rotatividade de temas abordados. Em seu último formato, o Ensino Médio terá a Unidade Curricular Projeto de Vida presente nos três anos, “apoiando os estudantes nas suas escolhas a partir do autoconhecimento, da preocupação com o outro e *com a construção de empreendimentos pessoais e sociais* de forma responsável” (Pernambuco, 2021, p. 70, grifo nosso).

Quanto às “possibilidades pedagógicas”, o Projeto de Vida constitui-se “em um momento formativo para os estudantes *refletirem acerca de sua resiliência em relação às consequências de seus atos, sua autonomia,*

curiosidade e autogestão”, operando um insistente diálogo entre “*identidade e reconhecimento social*” (p. 70, grifo nosso)

No Novo Ensino Médio as unidades curriculares dos Itinerários Formativos terão unidades temáticas associadas, consideradas “estruturantes”, os chamados eixos temáticos. No caso do Projeto de Vida, essas unidades são: ‘*Autoconhecimento e diversidade*’; ‘*Vínculo social e historicidade*’; e ‘*Trabalho*’.

A partir de 2012 ocorreram alguns ajustes importantes no currículo do Programa de Educação Integral em relação ao projeto original. Destaco aquelas de relevância para análise do objeto.

Com o aumento da carga horária nas escolas de Referência em Ensino Médio de Tempo Integral e Semi-integral, o componente curricular “projeto de vida” foi associado ao empreendedorismo, passando a integrar o currículo do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco com o nome de “Projeto de Vida e Empreendedorismo”. Em 2018, com a reforma do Ensino Médio promovida pelo governo de Michel Temer, outra configuração se estabelece. O Projeto de Vida, mantém a estrutura de unidade curricular, enquanto o “Empreendedorismo”, além de incorporado ao projeto de vida, passa a ser um dos quatro eixos estruturantes, presente em todos os Itinerários Formativos, ganhando fluidez e abrangência, aparecendo como componente de Unidades Temáticas, Curriculares Optativas, e de Aprofundamento a ser mobilizado.

Esses ‘pequenos ajustes’, na verdade, se configuram como um grande salto conceitual. Ambos se mostram dispositivos indispensáveis na missão do Programa de Educação Integral de construção da subjetividade do ‘novo homem ideal’.

Percebe-se que, desde sua concepção, Escola de Tempo Integral promove a flexibilidade como dispositivo da governamentalidade¹⁰ neoliberal, forjando novas subjetividades dóceis às condições impostas pelo neoliberalismo e, a partir destas, se empenha em construir o novo homem ideal alinhado com a lógica da flexibilidade produtiva. A intersecção entre

10 A governamentalidade é um conceito que consiste nas artes de governar, cujo objetivo é o funcionamento do Estado por meio de uma nova matriz de racionalidade, ou seja, o conjunto das instituições, procedimentos, cálculos e táticas sobre as formas de governo sobre os outros. O termo foi desenvolvido por Foucault em seus cursos no *Collège de France*, mais precisamente na aula de primeiro de fevereiro de 1978 do curso intitulado: Segurança, território, população (Foucault, 2008).

Projeto de Vida e empreendedorismo, embora ocorra desde o início, busca potencializar os elementos garantidores de formação de subjetividades.

Nesse novo arranjo curricular, com a expansão do eixo estruturante ‘Empreendedorismo’, a cultura empresarial passa a ser disseminada em todos os componentes da parte flexível do currículo, buscando subsidiar o sujeito em todas as suas dimensões. Das eletivas, passando pelo Projeto de Vida, às cadeiras de Aprofundamento, como nos conta Dardot e Laval (2016), “a empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar” (p. 378).

O empreendedorismo, por sua vez, antes integrando o título da unidade curricular, passou a ser um dos eixos estruturantes presentes em todos os Itinerários Formativos, conforme orientam as Diretrizes Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (DCEIF),(Pernambuco, 2021, p. 78, grifo nosso)

Busca-se, por meio da ênfase nos dispositivos da racionalidade neoliberal, constituir o aluno empresário de si por meio dos valores empresariais, modelando dessa forma, sua subjetividade biopolítica. É necessário inculcar nele, durante essa parte importante da formação enquanto o aluno está sob a custódia do estado, a familiaridade com o risco, com a insegurança, a incerteza, dialogando com a flexibilidade e preparando-o com a lógica da precarização do mundo do trabalho neoliberal, ao passo que se procura também interiorizar o conceito de inovação como habilidade individual, característico na cultura do empreendedorismo. Além dela, o empresário de si mesmo/aluno do PEI deve estar habituado às concepções de fluxo de informações, metas, planejamento, monitoramento e autoconfiança para vender a si mesmo.

Ainda nesse sentido, carga horária ampla e currículo impregnado de Projeto de Vida e empreendedorismo são os dispositivos que mobilizam o que Foucault chama de lugar de veridicção (2008). Esses elementos garantidores do discurso asseguram as regras para se estabelecer a verdade, ou seja, a verdade contida neles. Currículo + Projeto de Vida + empreendedorismo se estabelecem como a regra que determina a efetivação do discurso da autorresponsabilidade de ser empreendedor de si como sendo este verdadeiro. Constroem por meio de um processo de subjetivação o sistema de verdade sobre o que é escola, mundo e os valores de si mesmo,

definindo-as como práticas de um bom governo conforme a racionalidade neoliberal.

Naturalmente ao fracassar em alcançar um posto de trabalho formal depois de desenvolver inúmeras competências e habilidades requisitadas na economia concorrencial, mesmo aceitando as condições precarizadas últimas que se impõe como regra ao mundo do trabalho como a flexibilização de direitos e os baixos salários dos trabalhadores e o ônus dos custos de saúde e previdência, sobrará a “clientela” da escola de tempo integral, toda a experiência com a adaptabilidade e o treinamento para o “faça você mesmo”, como empreendedor si para aventurar-se em criar ela própria e com os riscos inerentes ao empreendimento, sua vaga no mercado, assumindo a responsabilidade que antes era dos governos e empresas em criar postos de trabalho em números e condições adequadas e suficientes. Voltemos ao Projeto de Vida.

Uma observação fundamental para compreensão desse modelo de escola é que a materialização do projeto de vida se dá a partir da individualização do percurso formativo do aluno, ou seja, o Projeto de Vida é construído individualmente por este, por meio de um processo de autorresponsabilização, com a ajuda de um “professor mentor”.

O conceito de autorresponsabilização, utilizado no modelo de escolas do PEI, está relacionado à prática de transferência de culpa, tanto na vida pessoal como na rotina profissional, em especial, devido às ocorrências negativas, ou seja, em casos de insucessos, daí a importância do trabalho preventivo da autorresponsabilidade promovido pela cartilha do PEI para a realização de metas e garantia da efetivação do novo modelo de escola.

O fracasso é previsto e preparado, pois é inerente à lógica da concorrência. De acordo com o Currículo de Pernambuco 2021, “a partir dos estudos realizados durante o primeiro e segundo anos, cabe, também no terceiro ano, reconhecer a conjuntura local, regional e nacional do mercado de trabalho e do empreendedorismo” (p. 74).

O 3º ano é o clímax, onde se busca minimizar as contradições provocadas pelo sistema de ensino e antecipar o que o estudante irá se deparar no mundo real. Nessa etapa, o aluno terá a unidade temática “Trabalho”, como conhecimento estruturante de seu Projeto de Vida. Nela, ele é chamado a desenvolver habilidades que foram instituídas nacionalmente pela Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018, das quais podemos citar

alguns objetivos específicos: “compreender significados e dar sentidos aos conceitos de trabalho e empreendedorismo no contexto atual”, e quando as vagas de trabalho não forem suficientes para mantê-lo no mercado, ou quando novas competências forem exigidas para diferenciar a concorrência, deve ele “reconhecer fragilidades e *ser capaz de dispor de qualidades pessoais para enfrentar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo ativamente na superação de situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade*” (p. 75)

É com esse dispositivo da governamentalidade neoliberal associado à imersão no empreendedorismo que se tem moldado por duas décadas, como política pública de educação, o trabalhador dócil para o mundo do trabalho da economia neoliberal. É a partir da modelagem da subjetividade que tem se buscado formar um capital humano flexível e empreendedor de si, resignado com a precariedade.

Nota-se que o Projeto de Vida não é uma construção em torno das experiências coletivas internas e externas ao aluno e à escola, ela opera no nível da individualidade, da fragmentação, uma ruptura em direção ao individualismo, embora o aluno esteja em um ambiente de sociabilidade, como é o caso da escola. Sucesso e fracasso profissional e pessoal serão pretensamente definidos a partir do bom aproveitamento nessa “unidade curricular”. Cabe ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo que ocorrerá em seu futuro profissional e conseqüentemente na sua vida pessoal. Caberá a ele, para alcançar o “sucesso”, criar uma imagem de si e projetá-la no futuro, bem como, realizar as metas definidas por si mesmo. Essa espécie de *accountability* disfarçada também ocorre em outros níveis, onde diretores e professores assumem por contrato as responsabilidades inerentes ao governo e aceitam sanções por metas não alcançadas; resultados indesejados os levam à exposição pública com os nomes de suas respectivas escolas em lista de ranqueamento de vencedores e perdedores. Esse tema também não será tratado aqui.

Ao egresso do Programa de Educação Integral ser bem-sucedido depende exclusivamente de ter feito as escolhas pessoais “certas” disponíveis através dos agora chamados “itinerários formativos”, considerados uma das “maiores inovações” do Ensino Médio que serão implementadas “por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares” (Pernambuco, 2021, p. 55).

Essa autorresponsabilização do sujeito é um ponto central nesse

novo modelo de escola pública. Ela está em consonância com a racionalidade neoliberal onde, o entendimento do fracasso econômico de cada sujeito é lançado sobre si mesmo, por não ter investido o suficiente em sua autoformação subjetiva, logo, transformando-se em um sujeito desatualizado para si mesmo (Carvalho, 2020, p. 7).

A instabilidade das economias, as crises recorrentes provocadas pelo capital em busca de novos cenários para potencializar lucros exige que as escolas formem um capital humano com características desejáveis como a autorresponsabilização e a flexibilidade a fim de estarem alinhados com a economia neoliberal.

No entanto, sabe-se que algumas escolas da rede pública só poderão, devido à sua frágil estrutura, incluindo as escolas do PEI, oferecer dois ou três itinerários formativos em um universo de cinco possibilidades, limitando assim, a oferta de formação, em especial, na rede pública. Não obstante, o que está claro nesse modelo é que a limitação da oferta de itinerários formativos e da formação geral básica por área de conhecimento não atenuam a autorresponsabilização do sujeito quanto às exigências futuras, e possíveis insucessos decorrentes dessa mesma limitação, cuja responsabilidade da execução cabe ao Estado. Além dos mais, em níveis abrangentes, projeta-se dessa forma um aumento significativo na já enorme desigualdade social e econômica brasileira¹¹, uma vez que a operação desse dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal enquanto controla as faixas populares dentro de um espectro limitado de oportunidades e possibilidades, permite que as escolas privadas possam elas executar a plenitude dos percursos formativos (itinerários formativos e formação geral básica por área de conhecimento), conseqüentemente alcançando níveis concorrenciais mais elevados dentro do padrão educacional estabelecido, marcando um diferencial no padrão de trabalho e renda como objetivado pela OCDE e Banco Mundial. A escola de tempo integral se utiliza dos dispositivos de controle para reger condutas.

Em conformidade, Carvalho (2021, p. 4) afirma que o “neoliberalismo atua difundindo a lógica do mercado. Assim como o mercado não pode nunca

11 Em 2020 constatou-se que o já alarmante nível de desigualdade social no Brasil continua a crescer. De acordo com a edição de 2021 do Relatório Sobre Riqueza Global realizado pelo banco Crédit Suisse quase a metade da riqueza do país foi toda para a mão do 1% mais rico da população: 49,6%, em comparação com 2019, que era de 46,9%. *The Global wealth report 2021*, pode ser lido aqui: <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>.

perder, o neoliberalismo assume a tecnologia do dispositivo de segurança que tende a proteger os vencedores em detrimento dos vencidos.”, mediando desta forma, os interesses mais relevantes do ponto de vista das tecnologias da governamentalidade neoliberal, a fim de garantir que projetos de poder de um determinado grupo social se sobressaia aos de outros. E assim, dá-se o uso da escola como instrumento de controle biopolítico a favor de grupos econômicos dominantes e hegemônicos.

Ainda quanto à autorresponsabilidade, nos Itinerários Formativos, e em especial à unidade curricular Projeto de Vida, o aluno é condicionado à flexibilização constante a fim de assimilar e assumir as consequências das mudanças ocasionais provocadas pelo “autoconhecimento”, ou alterações em rotas criadas por ele em seu projeto de vida pessoal, cuja responsabilidade quanto ao sucesso ou fracasso está condicionada única e exclusivamente a si mesmo.

No Novo Ensino Médio, o Projeto de Vida passa a ser uma ‘unidade curricular’, integrando os Itinerários Formativos com as unidades eletivas e duas outras de Aprofundamento, com seus quatro eixos, assegurando, assim, os elementos garantidores na formação das novas subjetividades e a flexibilidade para tal. E assim está ela definida:

A Unidade Curricular de Projeto de Vida busca despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos. Nesse processo, discussões e estudos pretendem incentivar o estudante a refletir sobre sua vida, estimulando-o a fazer escolhas e tomar decisões, haja vista a concretização de suas expectativas (Pernamubco, 2021, p. 60, grifos nosso)

Percebe-se que a autocrítica constante desempenha um papel no padrão de moldagem e adaptabilidade do sujeito. A flexibilidade de ideias e posições exercitadas continuamente favorecem os deslocamentos necessários. No entanto, a crítica ao modelo, a “como se está sendo feito isso”, é emudecida no excesso de autocrítica e autorresponsabilização do indivíduo, uma espécie de autopenitência educacional contínua levada a cabo nos anos finais, como reparação proporcional do malfeito. Essa tecnologia biopolítica opera como laboratório de adaptação da subjetividade, buscando, de forma circular e contínua, a aplicação dos elementos garantidores de uma

personalidade adaptada e resignada diante das incertezas de uma economia caótica e neoliberalizante baseada na concorrência sem limites.

A partir disso, estudantes são conduzidos à “reflexão” cíclica em relação ao “conhecimento de si”, a fim de serem “protagonistas” autônomos de suas histórias. “Esse é um processo que começa na Educação Básica, mas constitui reflexão e realinhamento contínuo dos caminhos que a pessoa escolhe para sua trajetória pessoal. O projeto de vida não só se refere às escolhas de estudo e trabalho” (Pernambuco, 2021, p. 46). Ele se interessa por capturar toda a vida em um processo imersivo com reverberações futuras.

Essas “inovações metodológicas” apresentadas a partir de 2004 pelo Ginásio Pernambucano estavam acompanhadas de outras complementares como a ‘EPV’ (Educação Para Valores), que visava “formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), ‘liberdade’ (opção) e ‘compromisso’ (responsabilidade), de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia”, o ‘Protagonismo Juvenil’, a ‘Cultura da Trabalhabilidade’, que busca “capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida”, e ‘Empreendedorismo’, que visa “desenvolver a capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade” (Carvalho, 2008, p. 21).

Termos como fonte de iniciativa, liberdade, compromisso, autogestão, dão contornos e a dimensão de um currículo fluido e flexível, moldável ao interesse do momento, distante da disciplina tradicional do taylorismo de antigamente, assim como devem ser os trabalhadores em potencial da nova economia financeirizada, assim como são os ambientes fluidos que os receberão no mundo do trabalho.

Nesse sentido, Laval e Weber (2002, p. 74), explicam que, com as organizações da era do conhecimento e seus trabalhadores adaptáveis, estabelece-se um sistema no qual todos devem tomar decisões cotidianas, em vez de seguir procedimentos predeterminados pela hierarquia, para tal, devemos mudar a escola tornando-a mais "flexível" para operar por essa lógica. Como vemos, parece indissociável essa relação entre neoliberalismo, capital humano e reforma do ensino.

No caso da escola de tempo integral no modelo do Novo Ensino Médio, essas inovações percebem-se incorporadas. A flexibilidade, por sua vez, está condicionada à execução dos itinerários formativos, e ambos para serem eficientes, estão condicionados ao alargamento da carga horária do

tempo integral.

O dispositivo legal apresenta cinco possibilidades de itinerários formativos, incluindo a Formação Profissional Técnica. Todas essas possibilidades, entendidas como necessárias para o processo de flexibilização do Novo Ensino Médio, só são possíveis dentro de um contexto que promova maior tempo pedagógico para os estudantes nas unidades de ensino (Pernambuco, 2021, p. 55)

Fora do currículo e carga horária, a flexibilização da escola passa pelo engajamento de novos atores. De acordo com Laval e Weber (2002), o caminho para esse objetivo tem sido desregulamentar e descentralizar, dando autonomia e responsabilidades aos atores, multiplicando "parcerias", promovendo "redes" entre empresas, escolas, associações, personalidades, inserindo novos atores nas ações da governamentalidade, ampliando os interesses que conduzem a governamentalidade liberal (Foulcault, 2008), o que nos mostra a atualidade do modelo que tem sido implantado em Pernambuco.

A atual pesquisa reforça a percepção de que organizações como a OCDE e o Banco Mundial, promotoras da Escola de Tempo Integral, não se restringem apenas ao papel de controle, avaliação, prescrição ou financiamento no domínio econômico e financeiro, mas conduzem, em sua esfera de poder, a implantação de uma obra simbólica de standardização sobre todas as dimensões da sociedade. Laval e Weber (2002, p. 4, tradução nossa) mostram que "a homogeneização de conceitos, a construção de avaliações padronizadas, a fixação de objetivos semelhantes contribuem para essa unificação do modelo", consensual.

Ainda de acordo com os autores, no campo da educação estão aparentes os efeitos e as consequências dessa representação. Sem a devida atenção de pais e professores, que muitas vezes desconhecem a origem das "obviedades" impostas a eles e fora dos marcos estabelecidos pela democracia, os governos dos países transmitem entusiasticamente essas novidades e, assim, contribuem para o estabelecimento progressivo de um modelo unificado de educação em escala global para satisfazer as necessidades cíclicas de empresas multinacionais e grupos econômicos internacionais em seus jogos de competitividade.

Em grande medida, governos alinhados com a tendência da

padronização global, que também é econômica e financeira, preferem delegar a essas mesmas organizações a tarefa de definir as “prioridades” e “imperativos”, aos quais as reformas se apresentam como “indiscutíveis” e “irreversíveis”, com o discurso pronto e aveludado de “modernidade” e inovação. Argumentam que precisamos fazer como em “outros lugares” para nos manter “competitivos” e “eficientes”, contornando as discussões com os sindicatos e a sociedade, evitando o debate político e democrático, (Laval; Weber, 2002, p. 5) a fim de legitimar mais facilmente as reformas exigidas pelo neoliberalismo, e obter o capital humano necessário de acordo com as demandas específicas do momento.

Laval e Weber (2002) complementam que este trabalho de legitimação não é sem argumentação intelectual, sem procedimentos de influência concretos (incluindo avaliação, perícia e comparação internacional), nem sem meios financeiros também, como mostra suficientemente a ação do Banco Mundial nos países em desenvolvimento a fim de impor o novo modelo educacional de pensamento neoliberal em detrimento do modelo republicano, bem como, a desconstrução das ideologias que o fundamentam¹².

Para Soderbaum (2009), há uma posição dominante da economia neoclássica nas universidades e centros de pesquisas econômicas, que tem desempenhando um papel determinante para influenciar as modalidades de interpretação da realidade. Esta ideologia tem servido para legitimar o discurso do neoliberalismo.

A escolha pela implantação desse tipo de escola cuja finalidade última é fabricar capital humano flexível resignado com as condições precarizadas do mundo do trabalho por meio de processos de subjetivação, a fim de dar sobrevida ao neoliberalismo econômico, não está ausente de graves responsabilidades.

Sem deslocar o lugar e importância da preparação profissional pela escola, Ordine (2016) nos chama a atenção para as perdas irreparáveis e empobrecimento das potencialidades do homem moderno ao escolher o lucro pelo lucro e o abandono de um modelo de formação cultural mais ampla.

Seria absurdo colocar em dúvida a importância da preparação

12 Missão do Banco Mundial visita escolas da rede estadual de ensino. <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=400>

profissional nos objetivos das escolas e das universidades. Mas a tarefa da educação pode ser realmente reduzida à formação de médicos, engenheiros ou advogados? Privilegiar exclusivamente a profissionalização dos estudantes significa perder de vista uma dimensão universal da função formativa da educação (Ordine, 2016, p. 69).

Para ele, o exercício profissional consciente e pleno exige que as competências técnicas estejam subordinadas a uma formação cultural abrangente, compatível com a curiosidade natural do espírito humano o que proporcionará aos alunos a autonomia para um espírito cultivado e livre. Ordine alerta que limitar o ser humano, a sua profissão é um erro de grande gravidade com importantes consequências para o futuro da humanidade.

Em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio “ofício”. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça (Ordine, 2016, p. 69).

Parafraseando Rousseau, Ordine nos faz entender os novos caminhos que a escola pública tem tomado. Ele afirma que a utilidade dos saberes considerados ‘inúteis’ pela lógica neoliberal, ou seja, aqueles que consideram toda a dimensão do humano, está em contraposição radical à utilidade do modelo dominante neoliberal, que condicionado pelo interesse exclusivamente econômico anula num curso contínuo “a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte cívico que deveria inspirar toda a atividade humana” (p. 12)

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. Rousseau (Ordine, 2016, p. 12, grifo nosso)

Ainda em defesa de uma educação para além do ofício, o autor afirma que a aquisição de conhecimento livre do vínculo utilitarista é uma

condição singular para a autonomia do humano, e que as escolas, numa direção oposta, estão se tornando empresas. No mesmo sentido, Laval (2016) afirma que a concepção instrumental e liberal compromete a plena afirmação da autonomia sem amarras dos indivíduos, a fim de atender a interesses particulares das economias capitalistas. Para ele, a emancipação pelo conhecimento, uma herança do iluminismo, na cultura de mercado é uma ideia velha e obsoleta. Ainda nesse sentido, ele afirma que a instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam.

A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas, hoje é orientada, pelas formas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada. Devemos avaliar muito bem a ruptura que isso provoca (Laval, 2016, p. 18)

A constatação de Furtado (2015) é que estamos inseridos numa “cultura cujos valores giram em torno da velocidade, do desempenho, da produtividade, da eficiência, da utilidade.”, com a escola desempenhando um papel central na produção de novas subjetividades para alimentar essa racionalidade neoliberal.

Devido a sua relevância estratégica para as novas economias, o sistema de educação pública entrou no centro de disputas. “A educação pública também é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações. As relações de forças não são nem inerentes, nem inevitáveis” (Laval, 2016, p. 22).

Contrapondo as contribuições de Ordine, os indicadores analisados pela OCDE não estão interessados nos valores de solidariedade e igualdade inerentes aos serviços públicos ou proteção social, nem nas grandes questões da sociedade e muito menos nos problemas colocados pela primazia dada à esfera econômica, como insegurança e degradação das condições de vida e de trabalho, defesa da diversidade cultural, danos ao meio ambiente e desigualdades entre homens e mulheres.

Do outro lado da margem, a constatação de Carvalho (2021, p. 7) é que “o cúmulo do capital humano é a precarização, no sentido em que os sujeitos do neoliberalismo se veem abandonados sobre si mesmos,

dependentes por completo das condições de seus territórios existenciais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a operacionalização de novos dispositivos pela racionalidade neoliberal na implementação do modelo de escolas de Ensino Médio de tempo integral como política pública de educação em Pernambuco, ocorrida a partir das reformas neoliberalizantes da máquina pública empreendidas pelo Governo Jarbas Vasconcelos e aceleradas no Governo Eduardo Campos em decorrência do alinhamento das economias emergentes ao processo de globalização. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo identificar e analisar os interesses que conduziram a concepção e a execução das escolas de tempo integral como política pública de educação e compreender a utilização de dispositivos biopolíticos na produção de subjetividades.

A partir disso, ao se buscar a que projeto socioeconômico ou corrente ideológica essa concepção de educação estava vinculada, tendo como base a análise bibliográfica de novos conceitos que dão fundamentação teórica para o entendimento da realidade do objeto estudado, assim como, as leis e a documentação que fundamentam a criação das Escolas de Referência e o posterior Programa de Educação Integral e sua operacionalização, constatou-se que a modificação do ordenamento jurídico criando dispositivos como as parcerias público-privadas sob o argumento da corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade, serviu para que a classe empresarial local, representante de importantes grupos econômicos, atuasse, com respaldo jurídico, na formalização, na implementação e na execução de uma política pública de educação em que se passa a operar uma ressignificação do Ensino Médio.

O objetivo dessa ressignificação é a formação de uma subjetividade específica, transformando o aluno oriundo das camadas populares em potenciais trabalhadores incorporados à flexibilidade produtiva da economia

do conhecimento, consagrando os interesses hegemônicos do capital e sua disseminação por todas as esferas da vida.

A pesquisa partiu da hipótese de que a implementação desse novo modelo de escola estava comprometida com a lógica privatista de ensino para formação de subjetividades a serviço da ideologia neoliberal.

Percebeu-se que através do dispositivo de verificação o Programa de Educação Integral criou um sistema de verdade para efetivação do discurso da autorresponsabilidade, responsável por inculcar na “clientela” a emergência do empreendedor de si, assim como, a atuação desse sistema na formação de subjetividades dóceis às condições impostas pela economia concorrencial que caracteriza o neoliberalismo.

Nesse sentido, notou-se que carga horária e currículo, atrelados a um padrão de flexibilidade contínua, têm sido utilizados como processo imersivo de subjetivação, dispositivos biopolíticos da racionalidade neoliberal para operacionalizar as condições para modulação eficaz do trabalhador numérico, buscando como resultado um capital humano adaptado à flexibilidade produtiva, dócil e resignado com a precariedade das condições de trabalho e vida.

Compreendeu-se que o Programa de Educação Integral produz uma escola utilitarista por essência, moldada conforme as diretrizes de padronização de sistemas de ensinos para países emergentes, determinadas por organizações internacionais como OCDE e Banco Mundial, consagrados centros de pensamentos ideológicos do neoliberalismo, atendendo à ordem global que diferencia países ricos e pobres.

Diversas contribuições têm sido realizadas nesse campo de estudo a fim de compreender alguns dos fenômenos supracitados. A presente pesquisa é uma pequena contribuição no grande esforço que a comunidade acadêmica tem se colocado a fim de conhecer a dimensão e as formas pelas quais somos afetados, em especial no campo educacional, pela fase mais avançada do capitalismo financeiro.

No entanto, apesar do esforço para fechar lacunas, entendemos que o nosso estudo ainda está incompleto, ou seja, é apenas uma pequena parte do todo, especialmente pela natureza híbrida e dimensão do problema com o qual nos deparamos, e conseqüentemente pelas nossas limitações ao lidar com ele; muito há por fazer.

Algumas dessas limitações se estabeleceram pelas condições

impostas pela pandemia, que nos trouxe uma redução no fluxo de nossas atividades diárias, no acesso às bibliotecas e a condição singular que elas nos oferecerem como ambiente para estudo e pesquisa. Limitações no acesso direto a lugares, pessoas e fontes, reduzindo possibilidades de pesquisa e, consequentemente, outros possíveis resultados.

Também estão entre as limitações aspectos com os quais nos deparamos, mas que não foram abordados na presente pesquisa, como *accountability* dos professores como lugar de veridicção e produção de discurso, a fim de compreender sua influência enquanto sistema de produção de verdade sobre a realidade dos alunos, bem como, a relação entre eles, tema que pode ser abordado em uma pesquisa futura.

No entanto, compreende-se que os resultados da presente pesquisa respondem a uma pequena parte do problema, haja vista que a própria temática traz grandes desafios quanto as questões a serem respondidas, a natureza do trabalho, e relevância do tema abordado. Assim como, entendemos também que os resultados alcançados instigam e auxiliam novas pesquisas e dão respostas significativas aos cidadãos.

Por fim, conclui-se que, apesar do discurso de inovação e modernidade, o novo modelo de escola pública de Ensino Médio de tempo integral é uma tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal para formação de um capital humano precarizado e cidadanias fragilizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manoel Donato de. **Neoliberalismo, privatização e desemprego no Brasil** (1980-1998). 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280616/1/Almeida_ManoelDonatode_D.pdf . Acesso em: 13 abr. 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BARRETO, Thereza (Organização). **Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. 2019.

BASTOS, Pedro P. Z. **A Revolta dos financistas: a Política dos Objetivos Econômicos Nacionais na Era da Transnacionalização Capitalista**. Campinas: IFHC, 1996, (mimeo). Disponível em : <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279363> acessado em 19 abr 2020.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A Política de ensino médio no Estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11301> Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/2018, 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. (Lei n.º 9304/96). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 20 de nov. 2019).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista de Administração Pública, São Paulo, v.34, n. 4, 55-72, 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289> .Acesso em: 14 jun. 2020.

CARVALHO, A.; GALLO, S. **Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva**. Rio de Janeiro, **Mnemosine**, vol,16, nº1, p. 146-160, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688/34300>. Acesso em: 13 jul. 2020.

COLLINS, Chuck. **The Wealth Hoarders: how billionaires pay millions to hide trillions**.

Cambridge. Polity Press. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomía del nuevo neoliberalismo. **Revista Viento Sur**, Madrid, v. 164, p. 5-16, jun. 2019. Disponível em: https://cdn.vientosur.info/VScompletos/vs_0164.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

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

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. *In*: Conversações. 3. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 223-230.

DUTRA, Paulo F.V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife: Editoria UFPE, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FURTADO, Mariana A. **Novos dispositivos de subjetivação**: o mal estar na cultura contemporânea. *Rev. Polis e Psique*, 2015; 5(3):166-185- <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpps/v6n2/n6a10.pdf>.

HAYEK, Friedrich A. **A arrogância Fatal**: os erros do socialismo. Porto Alegre: Editora Ortiz, 1995.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HAYEK, Friedrich. **Os fundamentos da liberdade**. São Paulo. Editora Visão, 1983.

ICE. **Nossa História**. c2021. Página inicial. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>. Acesso em: 02 mar. 2021.

JÚNIOR, Raul J. L. H. **O Ginásio Pernambucano e o Procentro**: os desafios para tornar um projeto piloto em programa de rede. 2014. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7625> Acesso em: 01 mar. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis (Coordination). **Le nouvel ordre éducatif mondial**. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris: Editions Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

LEITE, J.C.Z. **Parcerias em Educação**: o caso do Ginásio Pernambucano. 2009. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999> Acesso em: 01 mar. 2020.

LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. **O Programa de Educação Integral das Escolas de Referências em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco (2008-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11941> Acesso em: 01 mar. 2020.

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

MERQUIOR, José G. **O Liberalismo antigo e moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do Programa de Educação Integral. 2013. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11223> Acesso em: 01 mar. 2020.

OCDE. **Trabalhando com o Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf> . Acesso em: 16 fev. 2021.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. São Paulo: Zahar Editoria, 2016.

PERNAMBUCO. Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=> . Acesso em: 10 jan. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio. 2021**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURRÍCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20MÉDIO%202021_Final.pdf .Acesso em: 23 jul. 2021.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 28 fev.2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Administração e Reforma do Estado. **Modernização da gestão e reforma institucional do governo de Pernambuco**: ações da Secretaria de Administração e Reforma do Estado — Sare. Recife: Cepe, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Fazenda do Estado. **Plano estratégico 1999/2002** (versão final). Recife: Sefaz, 1999.

PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Programa de modernização da gestão pública**, Recife, 2007. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br; acesso em 11. mar. 2020.

PERNAMBUCO JÁ. **Programa de Governo para Mudar Pernambuco**: síntese para discussão. Recife, 1998.

REZENDE, Flávio da Cunha. **As reformas e as transformações no papel do Estado**: o Brasil em perspectiva comparada. *In: O Estado numa era de reformas*: os anos FHC – parte 1. Coleção Gestão Pública, Brasília, 2002.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Roseane Nascimento da. **Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no estado de Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, RECIFE, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12230> Acesso em: 01 mar. 2020.

SODERBAUM, Peter. **A financial crisis on top of the ecological crisis**: Ending the monopoly of neoclassical economics. *Real-World Economics Review* (49), 8-19. 2009.

Título O novo modelo da escola pública em Pernambuco

Subtítulo o gerencialismo na educação e a racionalidade neoliberal no ensino

ISBN 978-65-00-88637-5

Organização Luciano Santos de Abreu

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book

Tipografia Minion Pro (miolo)

Noto Mono (títulos)

