

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

FREDERICO MARCIO LEANDRO SANTIAGO

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO ENTRE 2004 E 2014:
Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria
do Capital Humano**

Caruaru
2014

FREDERICO MARCIO LEANDRO SANTIAGO

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO ENTRE 2004 E 2014:
Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da
Teoria do Capital Humano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva.

Caruaru

2014

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Simone Xavier CRB4 - 1242

S235e Santiago, Frederico Marcio Leandro.
Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano. / Frederico Marcio Leandro Santiago. - Caruaru: O Autor, 2014.
122f.: il.; 30 cm.

Orientador: Jamerson de Almeida da Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação contemporânea, 2014.
Inclui referências bibliográficas

1. Educação integral. 2. Ensino médio. 3. Desenvolvimento. 4. Estado. I. Silva, Jamerson de Almeida da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2014-174)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
PPGEDUC

A comissão examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
“EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO: Desvelando os nexos do
Programa de Educação Integral”

Defendida por
Frederico Marcio Leandro Santiago

Considera o candidato _____

Caruaru, 23 de setembro de 2014.

JAMERSON ANTÔNIO DE ALMEIDA (UFPE/CAA)

(orientador)

EVELINE ALGEBAILÉ (UERJ)

(examinadora externa)

ANDRÉ MARTINS (UFPE)

(examinador externo)

ALLENE CARVALHO LAGE (UFPE/CAA)

(examinadora interna)

É preciso não ter medo,
é preciso ter a coragem de dizer.

Há os que têm vocação para escravo,
mas há os escravos que se revoltam contra a escravidão.

Não ficar de joelhos,
que não é racional renunciar a ser livre.
Mesmo os escravos por vocação
devem ser obrigados a ser livres,
quando as algemas forem quebradas.

É preciso não ter medo,
é preciso ter a coragem de dizer.

O homem deve ser livre...
O amor é que não se detém ante nenhum obstáculo,
e pode mesmo existir quando não se é livre.
E no entanto ele é em si mesmo
a expressão mais elevada do que houver de mais livre
em todas as gamas do humano sentimento.

É preciso não ter medo,
é preciso ter a coragem de dizer.

Carlos Marighella

À Malu, por encher meu futuro de esperança.

À Erika, por compartilhar comigo uma linda história de amor e muitas lutas.

À minha mãe, Lurdes, pelo exemplo de caráter.

Ao meu pai, João, pelo sorriso fácil e pelo abraço acolhedor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador Jamerson, figura humana maravilhosa, que consegue, como poucos, aliar uma profunda erudição com um jeito simples de ser. Com você, Jamerson, aprendi muita coisa: aprendi que pesquisa científica e militância política formam um belíssimo par e aprendi, sobretudo, que a pesquisa das políticas educacionais é um esporte de combate.

Agradeço, também, a minha esposa, Erika, que dividiu comigo cada minuto da produção dessa pesquisa e foi compreensiva o suficiente para entender meu isolamento, mesmo enfrentando um dos momentos mais difíceis da nossa vida.

Quero agradecer a meus pais, João e Lurdes, e aos meus irmãos Valéria (companheira de boas risadas!), Marcos (companheiro de projetos!), Fabíola (companheira de desabafo!) e Fábio (companheiro de luta revolucionária!), por terem torcido por mim.

Eu não poderia finalizar essa página de agradecimentos, sem agradecer aos meus companheiros e companheiras da Associação dos Trabalhadores em Educação de Caruaru (ATEC), Erika, Fabiano, Marli e Farlan, que dividiram comigo as dores e as delícias de se viver, intensamente, a luta política em defesa da educação pública, durante os 82 dias da terceira maior greve da educação básica na história do Brasil, ocorrida em Caruaru no ano de 2014; como vocês, aprendi que é possível e necessário resistir, mesmo diante das piores dificuldades. Com vocês, aprendi também, o quanto é necessário manter a rebeldia, mesmo quando a regra é se conformar.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial

PEI – Programa de Educação Integral

PMGP/PE – Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco

ICE – Instituto de Co-responsabilidade Educacional.

INDG – Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial

SEE/PE – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

SEEP – Secretaria Executiva de Educação Profissional

TCH – Teoria do Capital Humano.

MBC – Movimento Brasil Competitivo

EPT – Educação Para Todos

PPA/PE – Plano Plurianual de Pernambuco

BCC – Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

JAPE – Junior Achievement Pernambuco

PT – Partido dos Trabalhadores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

AMCHAM - Câmara Americana de Comércio

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco

FMI – Fundo Monetário Internacional

PPE – Pacto Pela Educação

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CIAC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PEE – Programa Especial de Educação

SEDUC/PE – Secretaria de Educação de Pernambuco

CEEGP – Centro Experimental de Ensino Ginásio Pernambucano

EREM – Escola De Referência no Ensino Médio

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

FMI – Fundo Monetário Internacional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PROCENTRO – Centro de Ensino Experimental

UTC – Unidade Técnica de Coordenação

ONU – União das Nações Unidas

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

RAG – Relatório de Ações da Gestão

SARE – Secretaria de Administração e Reforma do Estado

SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão

TPE – Todos Pela Educação

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI). O Programa de Educação Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 125/2008 e se constitui como principal estratégia do governo de Eduardo Campos para requalificar o Ensino Médio na rede pública estadual de educação se materializando através das Escolas de Referência no Ensino Médio (Erem), criadas pelo Decreto Estadual nº 34.607/2010. Buscamos desvelar os nexos presentes na relação entre educação e desenvolvimento a partir do referido Programa de Educação Integral, caracterizando as bases econômico-filosóficas dessa relação, bem como o papel do Estado na mesma. Para alcançar esses objetivos nos apoiamos nos aportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, fazendo uso das categorias: totalidade, nexos, contradição e mediação. Realizamos uma pesquisa qualitativa com análise documental. A análise demonstrou que a implantação do Programa de Educação Integral de Pernambuco em 2008 significou, em vários aspectos, um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da política de parceria do Estado com entidades do setor privado. A investigação também evidenciou que, com a implantação do Programa de Educação Integral, o governo de Campos empreendeu um processo de rejuvenescimento dos Pressupostos da Teoria do Capital Humano, através de uma metamorfose conceitual visando adaptar os princípios da TCH as demandas oriundas da reestruturação produtiva do capital no contexto da acumulação flexível. Demostramos ainda que, esse rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano implicou em um processo de desqualificação da escola, na medida em que reduziu a formação escolar ao atendimento das demandas imediatas das relações de produção capitalistas contemporâneas. A pesquisa também demonstrou que o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento é o mediar essa relação através de medidas que visem garantir a reprodução do capital e que esse modelo de Estado está vinculado ao que se denomina de Neoliberalismo de Terceira Via, onde o estado articula e conduz políticas públicas, incluindo as educacionais, a partir dos pressupostos da lógica do setor privado, institucionalizando as diretrizes oriundas da agenda empresarial. Comprovamos ainda que, a agenda do ensino médio integral do governo Campos tem profundas vinculações com as orientações para a educação contidas nos documentos dos organismos multilaterais.

Palavras-Chave: Educação Integral; Ensino Médio; Desenvolvimento; Estado

ABSTRACT

This research addresses the relationship between education and development program Integral Education of Pernambuco (PEI). The Comprehensive Education was established by Complementary Law No. 125/2008 and constitutes the main strategy of the government of Eduardo Campos to requalify high school in the state public education materializing through the Schools Reference in High School (Erem) created by State Decree No. 34,607 / 2010. We seek to uncover the links in the relationship between education and development from the said Program of Integral Education, characterizing the economic and philosophical underpinnings of this relationship as well as the state's role in it. To achieve these goals we rely on theoretical and methodological contributions of historical and dialectical materialism, making use of categories: full, nexus, contradiction and mediation. We conducted a qualitative survey of document analysis. The analysis showed that the implementation of the Program of Integral Education of Pernambuco in 2008 meant, in many respects, a deepening of the corporate vision of education through partnership with state entities in the private sector policy. The research also showed that, with the implementation of the Program of Integral Education, Government of Fields embarked on the rejuvenation of the Assumptions of the Theory of Human Capital, through a conceptual metamorphosis aiming to adapt the principles of TCH demands arising from the restructuring of productive capital in the context of flexible accumulation. Yet we demonstrate that this rejuvenation Theory of Human Capital resulted in a process of disqualification of the school, in that it reduced the training school to meet the immediate demands of contemporary capitalist relations of production. The survey also showed that the state's role in the relationship between education and development is to mediate this relationship through measures to ensure the reproduction of capital and that this state model is linked to what is called Neoliberalism Third Way, where the state articulates and drives public policy, including education, from the assumptions of the logic of the private sector, institutionalizing the guidelines derived from the business agenda. Yet proved that the agenda of the full fields of high school government has deep connections with the guidelines for education in the documents of multilateral organizations.

Keywords: Integral Education; Secondary school; development; State

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA.....	14
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO	24
1.1. As origens da agenda para a educação integral em Pernambuco: de Jarbas Vasconelos à Eduardo Campos	25
1.2 .O desenvolvimento em Pernambuco e o papel do ensino Médio Integral.....	32
1.3 Educação e desenvolvimento em Pernambuco: metamorfose conceitual e rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano.	41
1.4 O Programa de Educação Integral de Pernambuco: educar para a nova sociabilidade capitalista?.....	57
CAPÍTULO 2	
O PAPEL DO ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	64
2.1 Papel do Estado nas políticas educacionais em Pernambuco.....	64
2.2 Neodesenvolvimentismo ou Neoliberalismo de Terceira Via?	76
2.3 O lugar da política educacional e a relação com o setor privado	81
2.4 Nexos com as orientações dos organismos internacionais	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	108
ANEXO A	119

ANEXO B	113
ANEXO C	115
ANEXO D	120
ANEXO E	121

INTRODUÇÃO

*Hegel observa em uma de suas obras
Que todos os fatos e personagens de
Grande importância na história do mundo
Ocorrem, por assim dizer, duas vezes.
Esqueceu-se de acrescentar: a primeira
Como tragédia e a segunda como farsa.*

Karl Marx

O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA

Este trabalho está inserido numa pesquisa mais ampla intitulada “*Jovens e Educação Integral no Ensino Médio: analisando programas em implementação no estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado brasileiro*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal De Pernambuco – PPGEDUC, na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade, contando com a participação de vários pesquisadores vinculados ao Grupo GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

No bojo dessa pesquisa mais ampla, optamos por pesquisar a relação entre educação e desenvolvimento a partir do Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI).

O debate sobre a relação entre educação e desenvolvimento não é algo absolutamente novo. Ainda no século XVII, um pensador clássico da economia política, como Adam Smith, de certa forma, já abordava o tema, expressando sua preocupação, na posição de intelectual orgânico da burguesia, em analisar todas as formas possíveis de ampliar a acumulação de capital.

No entanto, é apenas a partir do final da década de 50 que essa discussão irá ganhar contornos mais precisos, pois é nesse período que é desenvolvida a chamada Teoria do Capital Humano que, grosso modo, tenta explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Conseqüentemente, a educação formal teria um papel fundamental na produção de capital humano e estaria, pois, diretamente ligada à possibilidade de ampliação da produtividade econômica. No Brasil, a Teoria do Capital Humano foi bastante difundida no período da ditadura militar, inclusive embasando a concepção tecnicista e produtivista de educação presente na Lei de Diretrizes e Bases formulada pelo governo dos militares em 1971.

Passado o período do regime militar e o primeiro governo pós-ditadura, o Brasil chega aos anos noventa, inicialmente com Collor e depois com Fernando Henrique Cardoso, inserido no contexto das políticas neoliberais que se difundiam de forma avassaladora pelos países da América Latina. Novamente, a temática educação e desenvolvimento foi retomada, agora, a partir de novos aspectos. Em nível federal, a derrota da grande maioria das propostas oriundas dos setores progressistas em torno da nova LDB, abria espaço para as mais diversas frações da burguesia brasileira lançarem as bases de um poderoso ataque a educação pública, com ênfase na elaboração de uma série de políticas públicas vinculadas ao ideário da reforma do Estado de caráter neoliberal. Essa reforma tem como momento predominante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (PSBD) que, no campo educacional, irá levar a cabo uma série de medidas em consonância com o programa neoliberal, sobretudo àquelas oriundas das diretrizes dos organismos multilaterais, tais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Unesco, etc. As medidas adotadas pelo governo de Cardoso se configuraram como um verdadeiro processo de empresariamento da educação no Brasil (NEVES, 2001). Nelas o Estado irá submeter a elaboração das políticas para a educação básica aos ditames da lógica privatista empresarial. Nesse contexto, a relação entre educação e desenvolvimento será retomada, a partir dos pressupostos da Teoria do Capital Humano, contextualizada ao capitalismo neoliberal.

Encerrado o segundo mandato de FHC, assume a presidência Lula Da Silva (PT). A Vitória eleitoral de Lula significou, pelo menos em tese, o esgotamento da hortodoxia neoliberal da época de Cardoso e, do ponto de vista conjuntural, acompanhava uma tendência de ascensão ao poder de forças políticas com discursos críticos, em maior ou menor grau, ao programa neoliberal. Conseqüentemente,

esperava-se que o governo petista, do ponto de vista da relação entre educação e desenvolvimento, se afastasse das reformas neoliberalizantes de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, o que se constatou foi uma linha de continuidade entre as políticas educacionais de Cardoso e Lula, como a subordinação das políticas educacionais às diretrizes dos organismos multilaterais de mercantilização da educação básica. Diferentemente do que se esperava, o distanciamento do programa neoliberal de Cardoso operado por Lula ocorreu, muito mais, no campo da retórica, se constituindo no que se denomina de modelo liberal periférico (GONÇALVES e FILGUEIRAS, 2007). Novamente, a relação entre educação e desenvolvimento ficaria presa a Teoria do Capital Humano, embora reformulada a partir de novas categorias de acordo com os novos padrões de acumulação na era da mundialização do capital (ALVES, 1999).

No Estado de Pernambuco, nesse mesmo contexto, o governo de Jarbas Vasconcelos (PMDB), alinhado às reformas educacionais neoliberais, desenvolvia uma política educacional coerente com tais reformas e implantava, através de uma parceria público-privada, a primeira experiência de escola pública em tempo integral no Estado de Pernambuco, com um projeto piloto que, inicialmente, funcionou no Ginásio Pernambucano.

Essa experiência, sobretudo no que diz respeito a relação entre educação e desenvolvimento, ganharia novos contornos a partir da do governo de Eduardo Campos.

Eleito para o cargo de governador em 2006 e reeleito em 2010 com mais de 82% dos votos válidos (3.450.874), Eduardo Campos iniciou sua gestão num contexto de muitas transformações, sobretudo econômicas, por que passavam boa parte dos Estados do nordeste brasileiro. Com pesados recursos financeiros, oriundos do governo federal, para serem destinados a investimentos em infraestrutura, as economias nordestinas irão crescer consideravelmente durante esse período, especialmente o Estado de Pernambuco, que iria despontar como principal economia nordestina. O elevado grau de crescimento econômico de Pernambuco é demonstrado, entre outros fatores, pela elevação do seu PIB que tem, nesse período, uma média de crescimento bem acima das outras economias do nordeste e também acima da média do PIB do Brasil, chegando a atingir em 2008 R\$ 70,4 bilhões. Segundo dados do IBGE para esse período, a produção na construção civil em Pernambuco subiu de 15,7% em 2009 para 30% no primeiro trimestre de 2011 (PERNAMBUCO, 2012).

É nesse contexto de elevado crescimento econômico que o governo de Eduardo Campos vai criar o Programa de Educação Integral (PEI), como principal ferramenta estratégica para requalificar o ensino médio pernambucano visando a integração dessa modalidade de ensino com o novo ciclo de desenvolvimento econômico do Estado de Pernambuco. Nesse sentido, o governo Campos vai desenvolver todo um arcabouço jurídico-institucional contendo as diretrizes para nortear a implementação do Programa de Educação Integral. A principal ação com essa finalidade foi a criação das chamadas Escolas de Referências no Ensino Médio (EREMs).

A partir da Implantação do PEI, através da Lei 125/2008, a relação entre educação e desenvolvimento se torna mais presente, pois o debate sobre a política de formação de mão de obra se desloca para o âmbito do ensino médio integral, que na visão do governo se requalificou com a implementação do PEI. Como observou, Morais (2013):

Além de ter como finalidade a formação de mão de obra conforme aparece no Art. 2º, parágrafo terceiro e nono, respectivamente, da Lei Complementar nº 125/2008, “(...) adequação da capacitação de mão de obra, conforme vocação econômica da região” e “assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional”, destacamos que os objetivos do PEI buscam sintonia com o governo federal, no entanto, se desenvolve de maneira particular conforme realidade estrutural e conjuntural do estado, como por exemplo, o argumento da formação de mão de obra para ocupação dos postos de trabalho abertos no Porto de Suape. (MORAIS, 2013, p.105).

Dessa forma, o Programa de Educação Integral vai se delineando como principal *locus* do debate sobre a relação entre educação e desenvolvimento na política de ensino médio em Pernambuco, pois é colocado pelo governo de Campos como investimento estratégico para o desenvolvimento econômico de Pernambuco. Foi essa relação, no âmbito do PEI, que suscitou a inquietação inicial que deu origem a essa pesquisa.

Portanto, este trabalho buscou responder o seguinte problema: ***quais os nexos da relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco?***

Desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa visando o desvelamento dessa relação e situando-a em um contexto sócio-histórico determinado.

Dessa forma, constituiu o objetivo geral dessa pesquisa desvelar os nexos entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) Caracterizar as bases econômico-filosóficas da relação entre Educação e Desenvolvimento no Programa de Educação Integral;
- b) Analisar o papel do Estado na relação entre Educação e Desenvolvimento;

Como recorte temporal, delimitamos a pesquisa no período que vai do ano de 2008 ao ano de 2014, pois esse corresponde ao tempo dos dois mandatos de Eduardo Campos como governador de Pernambuco e é, portanto, o período de implantação e consolidação do Programa de Educação Integral como política pública do governo de Campos.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista da fundamentação teórica, nossa investigação teve como base estudos que inscrevem na tradição teórico-filosófica que tem no Materialismo Histórico-Dialético a principal ferramenta de análise dos fenômenos sociais.

É nesse sentido, portanto, que recorreremos à noção de determinações, como movimento que engendra o real, na perspectiva de MARX (1999). Pois, para esse filósofo alemão, a realidade concreta é concreta porque é a síntese de múltiplas determinações. Nessa perspectiva, o objeto concreto é diferente do objeto empírico (como no caso do positivismo). O concreto é produto/síntese de uma construção teórico-prática, não é a coisa dada imediatamente aos sentidos. O concreto é o que realmente existe. Mas, o que realmente existe não pode ser confundido com o que é perceptível aos órgãos dos sentidos. O concreto pensado é o real com atribuições de significado, feito pelo nosso pensamento. A abstração é a mediação que faz o nosso pensamento para passar de um concreto empírico para o concreto pensado.

Decorre daí que, qualquer fenômeno social, inclusive os inseridos no âmbito educacional, só pode ser explicado a partir do desvelamento de suas determinações fundamentais. No caso específico do nosso objeto de pesquisa, o Programa de Educação

Integral de Pernambuco, a análise de suas determinações pode nos oferecer a compreensão daquilo que lhe é mais essencial, ou seja, aquilo que lhe faz ser o que é.

Ainda na esteira do materialismo histórico-dialético, encontramos em Kosik (1976) um interlocutor fundamental no que diz respeito a um aspecto basilar do desvelamento das determinações dos fenômenos sociais: a relação entre essência e aparência. Sobre essa relação, Kosik (1976) afirma:

A essência não se dá imediatamente; É mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. (KOSIK, 1976, p.15).

Dessa forma, para apreender a totalidade do concreto é necessário buscar uma síntese explicativa para as várias articulações do real pela “unidade do diverso” uma vez que o diverso é a contradição existente no fenômeno. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1999, p.39). Nessa perspectiva podemos ir para além do discurso e compreender os nexos da relação entre educação e desenvolvimento presentes naquilo que é objeto de nossa pesquisa, o Programa de Educação Integral. Pois, como qualquer outro aspecto da sociedade, as políticas educacionais estão permeadas por perspectivas político-ideológicas, por mais que se tente apresentá-las com “ares de neutralidade”, como se estivessem para além de qualquer ideologia.

No caso da política de educação integral de Pernambuco não poderia ser diferente, pois foi elaborada e implementada em um determinado contexto histórico, marcado, sobretudo, pelo processo de reformas do Estado brasileiro, nos marcos da reestruturação produtiva do capital, onde as políticas educacionais passaram a ser identificadas como peças fundamentais no reordenamento da sociabilidade contemporânea, marcada pelo acelerado avanço das tecnologias da informação e comunicação e pela intensa mercantilização de variadas esferas da vida social.

Considerando, também, que o campo da educação, como qualquer outro aspecto da realidade social, é permeado por ideologias, faremos uso do conceito de ideologia,

segundo Chauí (1985), que entende, na esteira do pensamento de Karl Marx, esse conceito como algo produzido no âmbito das relações sociais, que possui razões muito determinadas para surgir e se manter. Nesse sentido, não há separação entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas.

Do ponto de vista da abordagem metodológica optamos pela pesquisa qualitativa, pois, acreditamos que qualquer objeto de estudo no âmbito das Ciências Sociais está inserido numa realidade sócio-histórica permeada por contradições, que extrapolam qualquer espécie de quantificação. E, como afirma Minayo et al (2011), caracterizando as especificidades dos procedimentos da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa:

A diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatísticas visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores. (MINAYO et. al. 2011, p. 22).

Nesse sentido, entendemos ser a abordagem qualitativa, em função de sua natureza dinâmica, aquela que, numa perspectiva dialética, ofereça maiores possibilidades de apreensão do movimento real, que engendra as contradições presentes no nosso objeto de pesquisa.

Vale ressaltar, ainda, que, a pesquisa qualitativa pode proporcionar a apreensão de aspectos próprios à subjetividade dos sujeitos envolvidos. Segundo, Deslandes et. al.(2011) a pesquisa qualitativa trabalha com:

o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (DESLANDES et. al. 2008, p. 21).

Cabe ressaltar que, do ponto de vista operacional, realizamos análises documentais. Nesse sentido, acreditamos que, para a interlocução entre o pesquisador e os documentos analisados – as fontes –, são necessárias não só a definição de uma forma de abordagem adequada ao objeto de estudo mas, também, o exercício da teorização, uma vez que a análise e a interpretação das informações, dos dados obtidos dependem do referencial teórico e metodológico adotado pelo pesquisador. Nesse processo de construção, o pesquisador amplia o campo conceitual e metodológico, redefine os horizontes da pesquisa, a maneira de indagar, a forma de buscar registros, de interrogar e se deixar interrogar pelas fontes. O que significa dizer que os resultados da pesquisa dependem da perspectiva epistemológica utilizada pelo investigador. Em consonância, compreende-se que teoria e método estão intimamente articulados no processo da pesquisa.

Com relação a seleção dos documentos analisados optamos por trilhar o caminho com base nos critérios sugeridos por Minayo (2010): exaustividade, que o material atenda aos pressupostos da pesquisa; representatividade: que características essenciais do que se pretende estejam presentes; homogeneidade: cuidado para que os dados se referissem ao mesmo tema, e pertinência: para que os documentos analisados estejam adequados para efetivamente atender aos objetivos da pesquisa. Seguindo esses critérios analisamos os seguintes documentos: Plano Plurianual de Pernambuco 2012-2015; Programa de Governo de Eduardo Campos 2011-2014; Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação; Lei Complementar nº 125/2008; Pacto Pela Educação; Balanço das Ações 2012; Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco; Base Curricular Comum de Pernambuco; Decreto Estadual nº 34.607/2010; Instrução Normativa 01/2012 e Visão de Futuro: Pernambuco 2035. Além desses documentos, também utilizamos fontes secundárias para produção de dados, tais como: jornais, revistas e relatórios.

Em relação às estratégias de análise dos dados, buscamos apreender os nexos presentes na relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco através das categorias: **totalidade concreta, nexos, contradição, e mediação**.

Nessa pesquisa a **categoria totalidade** não é um “todo” já pronto e acabado que se recheia com as partes (KOSIK, 1976); É uma totalidade constituída por totalidades

de menor complexidade (NETTO, 2011), que não é amorfa, mas um processo dinâmico de estruturação e autocriação, onde os fatos podem ser “racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade” (KUENZER, 1998). Foi nessa perspectiva que analisamos a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco.

Os **nexos** são as conexões entre os processos ocorrentes na totalidade (NETTO, 2011) e ao desvelarmos os nexos existentes na relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco compreendemos as determinações que engendram essa relação.

No desvelamento dos nexos é preciso buscar apreender o movimento dos contrários que transcorre na relação entre educação e desenvolvimento. Fizemos isso para captar a riqueza do movimento do real (KUENZER, 1989) a partir da categoria **contradição**.

Buscamos as **mediações** presentes na relação do nosso objeto de pesquisa com outros fenômenos e com a totalidade, procurando compreender o caráter mediador do Programa de Educação Integral na relação entre educação e desenvolvimento, pois é através das mediações que podemos ir, realizando operações de sínteses e de análises (KONDER, 2004) para além do imediato, do fenomênico.

Feitas as considerações de ordem teórico-metodológicas, passamos, agora, a organização dessa dissertação.

No primeiro capítulo, explicitamos o processo histórico de criação e consolidação da agenda para o ensino médio integral no Estado de Pernambuco, revisitando a política educacional no último governo de Jarbas Vasconcelos (PMDB), especialmente no que diz respeito à experiência do Projeto Piloto desenvolvido no Ginásio Pernambuco, até a transição para o primeiro mandato de Eduardo Campos (PSB), com a criação do Programa de Educação Integral (PEI). Analisamos, também, o papel do ensino, médio integral na relação entre educação e desenvolvimento no governo de Campos. Tratamos, ainda, do que denominamos de metamorfose conceitual, que permeia os documentos oficiais e os discursos da secretaria de educação de Pernambuco no tocante a relação entre educação e desenvolvimento e o nexo dessa metamorfose com uma concepção de educação integral com nova sociabilidade

capitalista. Para tanto, analisamos alguns documentos relacionados às políticas educacionais do Estado de Pernambuco. São eles: o Programa de Governo de Eduardo Campos (2011-2014), O Plano Plurianual do Estado de Pernambuco para o período 2012-2015, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a educação, o Decreto nº 34.607, de 12 de fevereiro de 2010, que criou as Escolas de Referência, o Balanço das Ações 2012-SEE/PE, Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco, o Projeto Pernambuco 2035: Uma Visão de Futuro e a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral.

No segundo capítulo, buscamos demonstrar o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento. Evidenciamos, também, o caráter do Estado pernambucano no governo de Eduardo Campos, bem como a relação da política educacional para o ensino médio integral com o setor privado. Por fim, demonstramos os nexos da política de ensino médio integral de Pernambuco com as orientações dos organismos internacionais. Com essa finalidade, analisamos alguns documentos relacionados às políticas educacionais do Estado de Pernambuco. São eles: o Programa de Governo de Eduardo Campos (2011-2014) e O Plano Plurianual do Estado de Pernambuco para o período 2012-2015.

Entendemos que nossa pesquisa pode ser importante tanto do ponto de vista acadêmico, pois levanta questionamentos que podem provocar o desenvolvimento de novas pesquisas nessa importante área de estudos que é a de políticas educacionais, bem como do ponto de vista sócio-político, na medida em que traz os resultados de uma investigação que pode servir como ferramenta para o desenvolvimento de processos de formação política direcionado a todos(as) aqueles(as) que estão, de alguma forma, envolvidos na defesa da escola pública brasileira.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO

A partir do momento em que não se persegue o movimento histórico das relações de produção, de que as categorias são apenas expressões teóricas, a partir do momento em que se quer ver nessas categorias somente ideias, a partir de então se é forçado a considerar o movimento da razão pura como a origem desses pensamentos

Karl Marx

Neste primeiro capítulo explicitamos o processo histórico de criação e consolidação da agenda para o ensino médio integral no Estado de Pernambuco, revisitando a política educacional no último governo de Jarbas Vasconcelos (200 – 2004) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), especialmente no que diz respeito à experiência do Projeto Piloto desenvolvido no Ginásio Pernambuco, até a transição para o primeiro mandato de Eduardo Campos (2005 – 2008) pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), com a criação do Programa de Educação Integral (PEI). Analisamos, também, o papel do ensino médio integral na relação entre educação e desenvolvimento no governo de Campos e ainda tratamos o que denominamos de metamorfose conceitual, que permeia os documentos oficiais e os discursos da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC-PE.) no tocante a relação entre educação e desenvolvimento e o nexos dessa metamorfose com a nova sociabilidade capitalista. Para tanto, analisamos documentos estratégicos relacionados às políticas educacionais do Estado de Pernambuco. São eles: o Programa de Governo de Eduardo Campos (2011-2014), O Plano Plurianual do Estado de Pernambuco para o período 2012-2015, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a educação, o Decreto nº 34.607, de 12 de fevereiro de 2010, que criou as Escolas de Referência, o Balanço das Ações 2012-SEE/PE, Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco, o Projeto Pernambuco 2035: Uma Visão de Futuro e a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral.

1.1.AS ORIGENS DA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: DE JARBAS VASCONCELOS A EDUARDO CAMPOS.

O debate sobre a educação integral no Brasil tem suas origens na figura de Anísio Teixeira, que já em 1934 (SILVA, 2012) discutia a implementação de escolas em tempo integral como possibilidade qualitativa da escola pública. Esse projeto de Anísio Teixeira se materializou, inicialmente, no Rio de Janeiro, com a instalação de cinco escolas de educação integral. Na década de cinquenta, quando Teixeira ocupava o cargo de secretário de educação do Estado da Bahia, foi criada a chama Escola-Parque, que se caracterizaria como principal experiência de escola integral, naquele contexto.

No período entre 1983 e 1986 (SILVA, 2012) a é a figura de Darcy Ribeiro, então secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro, que irá se destacar na implementação de escolas em tempo integral naquele estado, durante o governo de Leonel Brizola. Com essa finalidade foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994).

No início dos anos 90, o governo de Fernando Collor de Mello implementou um projeto de escola pública em tempo integral, a partir da criação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Ciacs), como parte do “Projeto Minha Gente”, tendo como referência o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era fornecer atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros aspectos.

Atualmente, o Programa Mais Educação, criado através da Portaria Interministerial de 24 de abril de 2007, é apresentado pelo governo federal como uma das tentativas de melhorar a educação brasileira (SILVA, 2012). O referido programa tem como pressuposto a ampliação da jornada escolar e, portanto, compondo a agenda da educação integral do governo brasileiro.

No caso específico do Estado de Pernambuco, é só durante a gestão do governador Jarbas Vasconcelos (2000-2007), que irá surgir a primeira experiência com

escolas desse gênero, quando, através do Decreto nº. 25596 de 01 de julho de 2003, foi criado o Centro Experimental em Ensino Médio, uma espécie de Projeto Piloto, que passou a funcionar no Ginásio Pernambucano. Dando prosseguimento a esse processo, no ano seguinte, a Secretaria de Educação publicou a Portaria SEDUC/PE. Nº. 4593 de 03 de setembro de 2004, determinando o objetivo da Escola de Referência: como o de “resgatar a excelência do ensino médio no âmbito do Estado contribuindo para causa do Ensino Médio de Qualidade, Público e Gratuito”.

Cabe ressaltar que a construção da agenda, a concepção, o planejamento e a execução da Política de Educação Integral se deu, no contexto do governo Jarbas, através de um Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, celebrado entre o governo de Pernambuco e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). Esse Instituto é uma entidade privada que atua na elaboração de projetos educacionais, junto a governos estaduais e municipais com o objetivo de levar a visão empresarial para as políticas educacionais. O ICE foi constituído em fevereiro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina (MOARAI, 2013). Naquele momento, o referido Instituto desempenhou um papel fundamental na elaboração e execução do projeto que originou o Centro Experimental de Ensino Ginásio Pernambucano, como fica claramente expresso na cláusula terceira do referido Convênio, que trata das atribuições das partes, onde fica definido que o ICE é responsável por:

- 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 polos escolhidos;
- c) instituir e participar de instrumentos ou órgãos de auxílio, co-gestão, 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;
- e) estimular,

a partir da experiência dos "centros", a participação e coresponsabilidade de pessoas, empresas e outras organizações da comunidade, nas ações relativas à causa do ensino médio público e gratuito, no Estado de Pernambuco.(CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA 021/2003, PERNAMBUCO, 2003).

Segundo, Leite (2009):

O objetivo e pertinentes normativos foi a cooperação através de recursos repasse de recursos financeiros da iniciativa privada para a gestão pública. No caso estudado, a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em parceria com o Instituto de Coresponsabilidade pela Educação (ICE), NO ANO 2000, e efetivado em 21 de maio de 2004, por meio da Lei nº 12.588, foi marco nessa transição e repasse de verbas, pois ao órgão acima era atribuída toda a responsabilidade contratual na relação entre o estado e as empresas parceiras (LEITE, 2009, p.74).

É interessante destacar que o convênio estabelecido entre o governo de Jarbas Vasconcelos e o ICE se configurou na primeira parceria público-privada instituída na área educacional em Pernambuco. Até o final do segundo governo de Jarbas, em 2006, a implementação das escolas em tempo integral ficou à cargo dessa parceria entre governo e ICE.

A partir de 2008, com a chegada de Eduardo Campos ao governo, a educação integral em Pernambuco passaria a ganhar novos contornos. Com Campos, o convênio de cooperação entre governo do Estado e ICE foi encerrado, ficando o programa de educação integral à cargo da própria Secretaria Estadual de Educação. Nesse momento, algumas mudanças institucionais ocorreram na concepção do Programa de Educação Integral, como nos mostra Henry (2012) :

O Termo de Cooperação Técnica entre o ICE e o Governo do Estado não foi renovado. O ICE deixou de participar da gestão compartilhada em que detinha, inclusive, poder de veto. E foram feitas outras reformulações, como a revogação da seleção e da capacitação de gestores e professores pelo Procentro, uma das variáveis fundamentais do programa. A partir dessa decisão, o ICE passou a ser responsável apenas pelas parcerias externas para as atividades extracurriculares. (HENRY, 2012, p.125).

No entanto, cabe frisar que, mesmo não executando a Política do Programa de Educação Integral (PEI), o ICE Continuou influenciando a concepção de educação e a agenda da educação integral em Pernambuco. O governo Eduardo Campos, inclusive, aprofundou várias propostas e mecanismos de gestão defendido pelo ICE com base na experiência das escolas *charters*: gestão por resultados; bonificação, etc.

Nesse sentido, como afirma Moraes (2013):

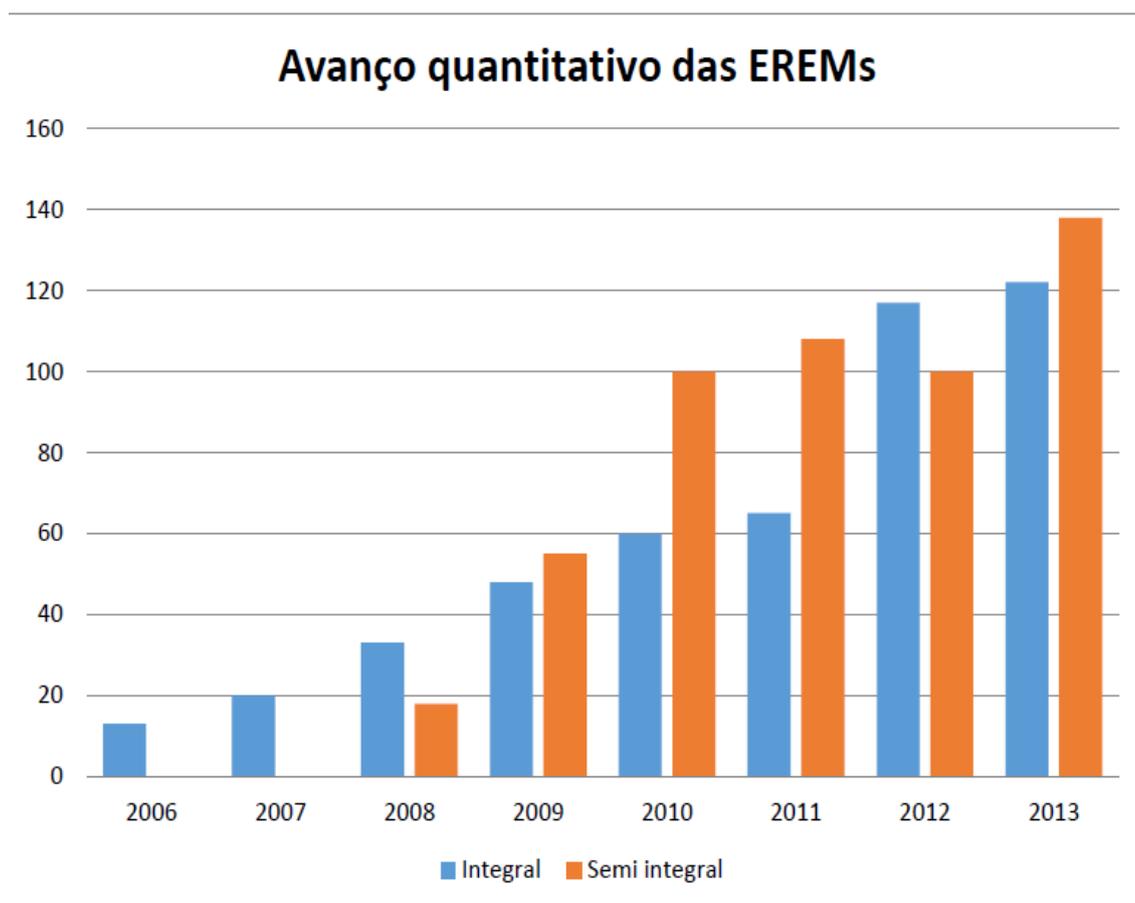
As diretrizes para gestão da política educacional do governo Eduardo não alteram a essência da concepção de gestão empresarial, adotada pelo governo Jarbas, formulada pelo ICE. O que se observa é a ênfase no aprofundamento e aperfeiçoamento do modelo anterior como expressa o item VI do art. 2: “(...) consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, como o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (MORAIS, 2013).

Outra característica do Programa de Educação Integral implementado pelo governo Eduardo, que também esteve presente na concepção de educação integral do PROCENTRO da época de Jarbas é a insistente relação entre ensino médio integral e formação de mão de obra para atender ao desenvolvimento econômico do estado de Pernambuco. Confirmando essa perspectiva, presente nos objetivos da Lei 125/2008, que criou o PEI, Moraes (2013) afirma que:

Nos objetivos parece predominar uma visão que associa educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Muito embora pareçam visões antagônicas, nos objetivos expostos na referida lei elas sugerem se combinar. Nessa direção, observamos uma grande

propagação do discurso da necessária vinculação entre educação, qualificação e processo produtivo. (MORAIS, 2013, p.105).

Além da revogação do Termo de Cooperação Técnica, outro aspecto que diferencia a política de educação integral no período de Campos foi o processo de ampliação da rede de escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral, como mostra o gráfico a seguir:



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco.

É interessante observar como os dados expressos no gráfico demonstram como, em relação ao governo Jarbas, houve um processo de ampliação das escolas em tempo integral no governo de Eduardo Campos.

O marco institucional que caracteriza esse segundo momento da educação integral em Pernambuco, a partir de Campos, é a sanção da Lei Complementar nº.

125/2008, que cria o Programa de Educação Integral e a denominação Escolas de Referência no Ensino Médio (EREM). A finalidade do Programa de Educação Integral, expresso no artigo segundo da referida Lei Complementar, seria:

I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação; II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural; V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado; VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola; VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual; IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável. (PERNAMBUCO, 2008, p.01).

Com a implementação do PEI a educação em tempo integral se configurou como “política pública” no estado de Pernambuco, reordenando todo o funcionamento das escolas de referência no ensino médio a partir das diretrizes estabelecidas no Programa. Cabe ressaltar, entretanto, que consideramos bastante questionável o discurso do governo Eduardo de que, com o PEI a educação integral passou a ser política pública do estado, pois a simples promulgação de um decreto não constitui a materialização de uma política pública. A ausência do Programa de Educação Integral no Plano Estadual de Educação e na Lei Orgânica do estado de Pernambuco testificam seu caráter apenas formal de “política pública”.

Esse relativo distanciamento da Secretaria de Educação de Pernambuco em relação ao ICE, consolidado com a sanção da Lei Complementar 125/2008, se expressa, sobretudo, na criação um órgão específico, no âmbito da Secretaria de Educação, para

planejar e executar as ações do Programa. Essa determinação está exposta da seguinte forma no artigo terceiro da referida Lei:

Fica criada, na estrutura da Secretaria de Educação, vinculada ao gabinete de seu titular, a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral, dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar e executar as ações do Programa ora criado [...] (LC 125/08 PERNAMBUCO, 2008).

É interessante observar que, a criação da Unidade Técnica de Coordenação (UTC), várias atribuições que antes cabiam ao ICE passaram a ser responsabilidade da UTC, tais como, o planejamento a gestão e a avaliação das atividades realizadas no âmbito do PEI.

Percebe-se, portanto, que a partir do governo de Eduardo Campos há um certo deslocamento da política de educação integral, no sentido de que a secretaria de educação, e não mais o ICE, seja responsável pelo seu planejamento e execução. Além disso, outros aspectos são indícios dessa diferenciação, tais como, a ampliação da cobertura para todo o estado, o financiamento e a implantação da sistemática de avaliação. Por outro lado, entretanto, houve um aprofundamento e aperfeiçoamento da visão empresarial defendida pelo ICE no governo Jarbas. Dessa forma, podemos afirmar que esse deslocamento não alterou os pressupostos da política de educação integral de Pernambuco, mas possibilitou a formação de um novo arcabouço jurídico-institucional para o Programa de Educação Integral. Esse fato evidencia, de certa forma, uma diferenciação da política de educação integral nos governos Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos, que se vincula à concepção de Estado e à relação entre educação e desenvolvimento própria do governo de Eduardo Campos, como veremos no segundo capítulo.

1.2.O DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO E O PAPEL DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

Após a análise documental, ancorada na perspectiva teórico-metodológica que embasa nossa pesquisa, encontramos as seguintes definições de desenvolvimento:

[...] o modelo de desenvolvimento sustentável em implantação, gerando oportunidades de inclusão produtiva e distribuição de renda, ampliando e qualificando os padrões de produtividade e competitividade sistêmica da economia pernambucana. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO 2011-2014)

Desenvolvimento sustentável, a taxas elevadas e com impactos positivos para todos. Esta diretriz exprime hoje a aspiração e o esforço coletivo das lideranças públicas, empresariais e da sociedade de Pernambuco. Embalados. (PERNAMBUCO a, 2010, p.11)

Neste contexto de crise ambiental, econômica e social, e de alterações importantes nos padrões que foram hegemônicos nos séculos anteriores, uma boa nova é o debate sobre o próprio conceito de desenvolvimento. Cada vez mais se questiona que o desenvolvimento seja apenas um processo de ampliação da riqueza econômica e se avança na direção de cobrar o diálogo da dimensão econômica com a ambiental, a social, a cultural. Não é por acaso que um indiano—Amarthya Sen— mereceu um Prêmio Nobel pela defesa de um novo conceito de desenvolvimento, e que a preocupação como desenvolvimento sustentável vem crescendo, como apoio de importantes instituições, no cenário mundial. (PERNAMBUCO b, 2011).

Inicialmente, o aspecto que mais se evidencia nessas passagens dos documentos pesquisados, diz respeito ao esforço empreendido nos documentos para conceituar desenvolvimento a partir de uma perspectiva que, pelo menos aparentemente, se afastaria de uma visão economicista, típica do viés neoliberal, denominada, nos textos, de “desenvolvimento sustentável”.

A noção de Desenvolvimento sustentável surgiu a partir de um relatório realizado a pedido da ONU – o relatório *Brundtland* (1989). Desde então, o termo ganhou notoriedade, passando a fazer parte da agenda política contemporânea, apresentando-se como uma inquestionável proposta para resolução da “crise ambiental” (OLIVEIRA, 2007). Esse tema foi debatido em grandes encontros internacionais, com destaque para a reunião da Eco 92, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992. Embora seja apresentado como neutro e que diz respeito aos interesses da “humanidade”, o

desenvolvimento sustentável está vinculado ao contexto mais amplo de reestruturação produtiva do capital no período neoliberal. Quando a ideia de desenvolvimento sustentável é colocada como resposta à crise ambiental, faz-se de maneira a ocultar que essa crise é apenas parte de outra, muito maior, que é a crise estrutural do capital (MESZÁROS, 2002). Ou seja, trata-se de uma noção que, ao mesmo tempo em que afirma uma crise, oculta outra. É nessa perspectiva que a concepção de Desenvolvimento Sustentável aparece nos documentos do governo de Campos.

É necessário também, frisar a referência que o documento faz ao conceito de desenvolvimento elaborado por Amartya Sen. Sen é um economista indiano que, recebeu o Prêmio Nobel em 1998; sua produção teórica pretende contribuir com uma nova compreensão dos conceitos sobre miséria, fome, pobreza e bem-estar social (SIQUEIRA, 2012). Na perspectiva de Sen, o desenvolvimento não seria baseado apenas no crescimento econômico, mas na eliminação das “privações de liberdade e na criação de oportunidades” (SEM, *apud* SIQUEIRA, 2012, p.363). Evidentemente que pode-se considerar algo positivo o fato de Sen realizar uma ampliação no conceito de desenvolvimento para outros fatores além dos econômicos. Essa ampliação, inclusive é a base do conceito de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) desenvolvido por Sen. No entanto, é preciso considerar que a principal limitação da noção de desenvolvimento de Sen é o seu horizonte de classe. O economista indiano não consegue pensar temas fulcrais como pobreza, desigualdade e desenvolvimento fora dos estreitos limites da ordem capitalista. Sobre as limitações da noção de desenvolvimento em Sen, SIQUEIRA (2012), argumenta que:

A ideia é que o próprio movimento do indivíduo, a partir do aproveitamento de oportunidades existentes ou criadas por ele mesmo, gera o desenvolvimento. É como se cada um pudesse ou tivesse, quando livre de privações, possibilidade de criar ou desenvolver um negócio para si e pudesse, se assim desejar, tornar-se um empresário, ou no mínimo, um empresário de si mesmo, escolhendo o melhor trabalho que serve às suas características pessoais, podendo ser filósofo ou carregador (Smith *apud* SEN, 2009) [...] sua análise sobre a pobreza negligencia a dinâmica da acumulação do capital além de reatualizar a Teoria do “Capital Humano”, a Naturalização dos problemas sociais, entre outros temas. Como propostas de resolução da pobreza, o autor aponta: o microcrédito, como aposta no desenvolvimento e no empoderamento (SIQUEIRA, 2012, p.364-365).

Palavras como, sustentável, inclusão social, distribuição de renda e preocupação com a crise ambiental, denotam que, para o governo de Pernambuco, o Estado teria um modelo de desenvolvimento bastante progressista.

Continuando a análise, inda no Programa de Governo (2011), a relação entre educação e desenvolvimento é mais uma vez explicitada, na seguinte passagem:

Para complementar a articulação entre os diversos segmentos do governo no sentido da inclusão socioeconômica [...] e do desenvolvimento, outras iniciativas serão implementadas, tais como a estruturação do Programa de Empreendedorismo, voltado para o fomento ao empreendedorismo e ao incentivo à implantação de novos negócios, priorizando a participação do jovem, disseminando a cultura do profissionalismo e gestão, consciência socioambiental, jogos de capacitação e incubação de empresas, através de conteúdos para o ensino formal, profissionalizante, técnico e superior. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.64).

No Plano Plurianual de Pernambuco - PPA (2012-2015 (PERNAMBUCO, 2012), a questão do desenvolvimento é tratada de forma ainda mais detalhada. Nesse documento, são indicados alguns fatores, que o governo Pernambucano considera como fundamentais para o virtuoso ciclo de desenvolvimento por que passa o estado entre eles: a instalação em SUAPE da refinaria Abreu e Lima, a retomada da indústria naval através do estaleiro para SUAPE, bem como investimentos oriundos do governo federal, por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), especificamente a construção da Ferrovia Transnordestina e a duplicação da BR-101. Em relação as ações desenvolvidas pelo governo de Campos para acompanhar esse cenário de desenvolvimento, o PPA cita o “bloco de investimentos produtivos” (PERNAMBUCO, 2012). Entre esses investimentos produtivos aparece a educação:

O principal vetor das mudanças é, sem dúvida, o bloco de investimentos públicos e privados que o Estado foi capaz de atrair nos últimos anos. São investimentos na base produtiva de Pernambuco, que está sendo reorganizada, e na infraestrutura

econômica, urbana e educacional, que está sendo ampliada e requalificada. (PPA, PERNAMBUCO, 2012, p.10)

Colocando a educação de qualidade como um dos pilares para a manutenção do crescimento econômico pernambucano, o Programa de Governo de Campos trata, em seguida, de apontar o agente materializador dessa qualidade e, conseqüentemente, a manutenção do crescimento: O Programa de Educação Integral (PEI), na ampliação das Escolas de Referência. A ideia central é a ampliação da jornada escolar para que se impulse a melhoria da qualidade da educação no ensino médio e, por conseguinte, se amplie também as possibilidades de desenvolvimento. Essa seria a principal estratégia. Se não, vejamos:

A universalização do modelo de Escolas de Referência, alcançando todos os municípios do Estado, ofertando aos alunos jornada ampliada de aulas, vivência laboratorial e quatro refeições diárias é a principal estratégia para aumentar a qualidade do ensino ofertado pela Rede Pública Estadual. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.15).

Na própria Lei Complementar nº. 125, de 10 de julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral, essa incumbência está presente já no primeiro artigo, onde se afirma que o referido programa tem por objetivo “[...] o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008). No artigo segundo da referida Lei Complementar, fica ainda mais evidente a relação entre educação e desenvolvimento econômico, quando se coloca que a difusão da educação integral no Estado de Pernambuco, a partir do PEI, deverá estar focada “[...] na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região”.

No Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco – Metas para a Educação, a educação é, mais uma vez, citada em associação ao desenvolvimento:

É com educação que conseguimos avançar em novas oportunidades. É com gente qualificada que conseguimos

superar taxas de desemprego e melhorar os indicadores sociais do nosso Estado e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos pernambucanos. (PERNAMBUCO, 2010, p.03).

Novamente, recorreremos ao Plano Plurianual de Pernambuco 2012-2015, para evidenciar a relação entre educação e desenvolvimento no governo de Campos. No referido documento, na seção que trata das ações do Estado para dar continuidade ao ritmo de crescimento econômico, especificamente no tópico relacionado à educação, encontramos a seguinte afirmação:

A educação tem sido uma preocupação importante, especialmente frente a sua nova realidade econômica. Segundo o IBGE na sua última PNAD (2009) a força de trabalho pernambucana tinha 6,6 anos de estudo, em média, colocando-a em patamar acima da média nordestina (6,3 anos), mas ainda abaixo da média nacional (7,5). (PERNAMBUCO, 2011, p.26)

Mais adiante, o PPA de Pernambuco volta a enfatizar a educação como investimento estratégico para o desenvolvimento do Estado. Nesse trecho, é interessante observar como o Programa de Educação Integral, novamente, ganha destaque:

O investimento estratégico realizado pelo Governo estadual se deu na formação de nível médio (seu dever Constitucional), com a significativa ampliação da rede de escolas médias e profissionais [...] Com a implantação do Programa de Educação Integral (Lei Complementar 125/2008) se está consolidando uma rede de escolas de alta qualidade em horário integral (08 horas diárias) e semi integral (média de 6 horas diárias). Em 2010 haviam no estado 173 escolas (65 em horário integral e 108 em horário semi integral) que atendem a 67.371 alunos em 116 municípios, incluindo o Distrito de Fernando de Noronha. (PPA PERNAMBUCO, 2011, p.26)

Reforçando a ideia de que o Programa de Educação Integral desempenha papel de destaque na política de ensino médio de Pernambuco, no que diz respeito a sua vinculação com as bases desenvolvimento econômico desse Estado, o Decreto nº 34.607, de 12 de fevereiro de 2010, que criou as Escolas de Referência, considera que o

ensino médio tem muita importância para a “consolidação do desenvolvimento sustentável do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2010).

No final de 2012 a Secretaria de Educação de Pernambuco apresentou um relatório de gestão, fazendo um balanço das ações desenvolvidas pela pasta. No referido relatório, intitulado de Balanço das Ações 2012, também se faz referência à educação atrelada ao desenvolvimento do Estado. Nesse caso, é estabelecido um paralelo entre a interiorização do desenvolvimento, via educação, nos seguintes termos:

A interiorização do desenvolvimento, inclusive, é um dos pilares da gestão do governador Eduardo Campos, e, desde 2007, a Secretaria de Educação de Pernambuco tem olhado com cuidado especial para escolas situadas em regiões historicamente esquecidas pelo poder público. (RAG – PERNAMBUCO, 2012, p.03).

Mesmo em um documento voltado, pelo menos em princípio, para uma discussão de natureza mais pedagógica como os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco, podemos encontrar exemplos da vinculação da política educacional de ensino médio e o cenário de desenvolvimento do Estado, quando se afirma que os Parâmetros se ancoram em uma perspectiva de educação “em sintonia com o mercado de trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador” (PERNAMBUCO, 2012, p.55).

Essa perspectiva, que vincula, de forma direta ou indireta, a educação para o ensino médio em Pernambuco ao desenvolvimento, presente em todos os documentos oficiais demonstrados até aqui, é reforçada em alguns depoimentos de membros do governo de Eduardo campos, ou mesmo por instituições e agentes do setor privado, mas que têm alguma relação com as políticas educacionais do Estado de Pernambuco, veiculados na imprensa ou oriundos de intervenções em eventos. Como exemplo, podemos citar uma fala do secretário de Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo de Pernambuco, Antonio Carlos Maranhão, que proferindo palestra durante o seminário Competitividade Regional em Recife, promovido pela Câmara Americana de Comércio (Amcham) no dia 05 de agosto de 2011, fez a seguinte afirmação: “É preciso ter uma estratégia de guerra

para aumentar os cursos técnicos e a qualificação básica”.¹ Vale ressaltar que, no referido evento, a Amcham apresentou dados de uma pesquisa feita por esta entidade, que demonstravam que 70% do empresariado pernambucano reclamava pela baixa qualificação de mão de obra no Estado, e a palestra do representante do governo pernambucano foi toda direcionada no sentido de “acalmar” os homens de negócios ali presentes, demonstrando o que o governo de Campos estavam fazendo, do ponto de vista da agenda do ensino médio, para solucionar o problema.

O próprio governador, Eduardo Campos, deu inúmeras declarações à imprensa, deixando claro o papel desempenhado pela educação em relação ao desenvolvimento, como, por exemplo, em uma entrevista concedida durante cerimônia de inauguração do novo Ginásio Pernambucano, ocorrida em 19 de julho de 2012, em que o chefe do executivo pernambucano afirma: "Em um momento de grande transformação na economia, a escola tem papel fundamental. Só há um caminho que liga o desenvolvimento às pessoas que é a educação"². Outra fala de Campos, nesse mesmo sentido, é encontrada em entrevista publicada na página do Banco Mundial, quando o governador comenta sobre um acordo celebrado entre o governo de Pernambuco e o referido banco, para a implementação do Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco (Projeto EDUCAR), que visava estabelecer ações que corroboram com as reformas gerenciais e de implantação imediata no setor da educação de atividades técnicas, padronização dos currículos, ações de monitoramento e de avaliação por desempenho dos docentes. Na oportunidade, afirmou Eduardo Campos:

O governo de Pernambuco vem trabalhando para elevar os padrões de educação pública no Estado. Para isso, aumentou os investimentos em infraestrutura e na qualificação da gestão. Este novo programa nos dará os meios necessários para levar adiante a desafiadora tarefa de oferecer educação de qualidade às nossas crianças e aos nossos jovens. Em meio ao cenário adverso da crise financeira internacional, Pernambuco continua gerando empregos e oportunidades, e nossa população precisa estar preparada para aproveitar as oportunidades que vão surgindo. (2010, s/p.)

¹ Disponível em: www.amcham.com.br. Acesso em: 12/03/2014.

² Disponível em: www.ne10.uol.com.br. Acesso em 18/04/2014.

Confirmando essa perspectiva da relação educação e desenvolvimento, em um evento realizado no dia 01 de abril de 2014, em Recife, o governo de Pernambuco apresentou à sociedade um documento intitulado “Visão de futuro: Pernambuco 2035”. No documento, a partir da apresentação de dados atuais, são apontadas perspectivas para o Estado de Pernambuco para os próximos vinte anos. Já nas primeiras páginas, o papel estratégico da educação, com destaque para as escolas de ensino integral, é colocado da seguinte forma:

A educação é um fator fundamental para dar um salto para o futuro, reduzindo a desigualdade social e melhorando a competitividade da economia estadual. [...] O investimento feito nos anos recentes nas escolas de nível médio em tempo integral atesta a viabilidade e plausibilidade das metas ousadas de melhoria da educação. (PERNAMBUCO: visão de futuro 2035, 2014, p.03).

Algumas páginas depois, em um tópico denominado “Produtividade e Educação”, são apresentados alguns números que constataam o baixo nível de produtividade da economia pernambucana em comparação com a média nacional. Nesse ponto, o texto é taxativo sobre a função da educação diante de tal diagnóstico, ao afirmar que a educação é “elemento central da competitividade e da igualdade de oportunidades na sociedade” (PERNAMBUCO-2035, 2014, p.21). Em outro trecho, essa centralidade da educação como alicerce para o desenvolvimento é novamente colocada, quando o se fazem prognósticos para um cenário econômico bastante promissor para Pernambuco nos anos vindouros:

A construção deste cenário depende da convergência da sociedade e dos governos do Estado e dos principais municípios em torno de um projeto estratégico de desenvolvimento que contempla, entre as grandes prioridades, a intensificação e ampliação do Pacto pela Educação. (PERNAMBUCO-2035, 2014, p.44).

No capítulo dedicado ao estabelecimento dos pilares que irão sustentar o desenvolvimento econômico pernambucano nos próximos anos, denominado no texto

de “salto para o futuro”, a educação para o ensino médio tem seu lugar claramente definido:

A Educação é componente fundamental do salto para o futuro, elevando o nível de escolaridade, ampliando a taxa de escolarização dos jovens no ensino médio e, principalmente, melhorando a qualidade do ensino. A formação do capital humano aumenta a competitividade, fortalece a civilidade e a democracia, e reduz as desigualdades sociais de forma sustentável.(PERNAMBUCO-2035, 2014, p.46).

É interessante perceber que nesse trecho há uma menção explícita a noção de capital humano para fortalecer a produtividade, o que demonstra a vinculação, nesse caso, sem subterfúgios, com os pressupostos da Teoria do Capital Humano.

No final do documento “Pernambuco: visão de futuro 2035”, que foi formulado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), que é uma entidade oriunda do universo dos negócios, fundada em 2001, articulada pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter e pode ser considerada como uma das mais articuladas iniciativas empresarias para intervir na educação (EVANGELISTA e LEHER, 2012), a educação é, mais uma vez, destacada como fator fundamental para o futuro promissor da economia pernambucana, quando se afirma que:

Pernambuco estará entre os melhores Estados do Brasil no nível de escolaridade e na qualidade da educação, contando com escolas públicas e privadas exemplares no desenvolvimento de capital humano em todos os níveis, universalizando o ensino médio e tecnológico e com forte e crescente acesso ao ensino superior, tanto para a formação dos pernambucanos quanto para oferta de qualificação para outros estados e países, recuperando e ampliando o papel histórico de centro de excelência na formação de capital humano. (PERNAMBUCO 2035, 2014, p.50)

Como se percebe, os documentos do governo de Pernambuco expressam, direta ou indiretamente, a relação entre a educação para o ensino médio e o desenvolvimento do Estado. Nesse sentido, o Programa de Educação Integral (PEI) que, entre outras coisas, amplia a jornada escolar, é colocado pelo governo de Eduardo Campos como principal estratégia para requalificar o ensino médio e, conseqüentemente, gerar desenvolvimento. Nesse sentido, fica evidente o recurso à Teoria do Capital Humano

para nortear a relação entre educação e desenvolvimento na política de ensino médio integral de Pernambuco.

Na seção seguinte, exporemos nossa análise sobre os nexos dessa relação.

1.3. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO: METAMORFOSE CONCEITUAL E REJUVENESCIMENTO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Como demonstramos na seção anterior, a relação educação-desenvolvimento, não apenas percorre toda documentação analisada, como tem lugar de destaque em documentos estratégicos. E, embora cada documento tenha uma finalidade específica, é possível perceber certo nível de regularidade nessa relação, quando os documentos são colocados na perspectiva de conjunto. Evidentemente que o tom, muitas vezes formal, do documento não permite que seu movimento interno e sua relação com o contexto seja apreendida sem o esforço sistemático do pensamento, restando apenas sua expressão fenomênica, imediata. No entanto, fazendo uso das ferramentas teórico-metodológicas que escolhemos para fundamentar nossa pesquisa, foi possível ir além das aparências, da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) e apreender as determinações dos documentos submetidos à análise. Ou seja, foi possível perceber as o movimento que os engendra, desvelando, assim, os nexos presentes na relação educação-desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a análise dos documentos nos remeteu a uma relação entre educação e desenvolvimento muito próxima da Teoria do Capital Humano, elaborada em meados da década de sessenta por Theodore Schultz e Gary Becker. Essa teoria, tenta explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano”. Tal aproximação se dá, sobretudo, em relação ao pressuposto fundamental da TCH: a ideia de que existe uma relação direta, imediata entre educação e desenvolvimento econômico. Deriva daí a concepção produtivista de educação presente nos documentos do governo pernambucano como, por exemplo, quando se afirma na Lei Complementar nº 125/2008, que a difusão do modelo de educação integral de Pernambuco tem como um dos focos principais a “[...] adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região” (PERNAMBUCO, 2008, p.10)

Para Frigotto (2006) na perspectiva da Teoria do Capital Humano:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2006, p.40).

Essa visão, absolutamente instrumental, que considera a educação como fator de produtividade, tem como consequência lógica um raciocínio baseado em uma seqüência de premissas simplistas, que desembocam em uma conclusão tautológica: mais educação, que gera mais produtividade, que gera mais desenvolvimento, que gera mais riqueza. Esse caráter tautológico faz com que a TCH seja uma espécie de pensamento em “giro” (FRIGOTTO, 2010), onde o determinante se transforma em determinado. Tal simplificação só é possível mediante um procedimento metodológico, onde educação e desenvolvimento são entendidos numa relação mecânica de causa e efeito. Esse procedimento, de visível viés positivista, requer um tratamento abstrato do fenômeno educacional, como se ele fosse um ente isolado, sem qualquer relação com a totalidade concreta. Nesse mesmo sentido, é visível o recurso da TCH à economia neoclássica (FRIGOTTO, Iden, p.54), sobretudo as concepções de Homem e Sociedade presentes nessa corrente econômica.

Em relação a visão de Homem, predomina a tese do *homo oeconomicus*, uma espécie de mônada que funda a sociedade a partir de suas escolhas racionais. Vale ressaltar, que essas escolhas racionais se enquadram no limite da sociabilidade burguesa, o que torna os pressupostos da teoria neoclássica, e por consequência da Teoria do Capital Humano, expressões fetichizadas das relações sociais capitalistas. É nesse momento, que se percebe um aspecto fundamental das teorizações que estão embasadas na concepção burguesa de sociedade: a confusão entre a essência do homem burguês e a essência do homem em geral. Do ponto de vista filosófico, o *homo oeconomicus* encontra suas raízes no pensamento de John Locke, que defendia a ideia de que a propriedade é um direito natural (LOCKE, 2002).

Segundo Holanda (1998), na tese do *homo oeconomicus* está presente a ideia de que:

[...] os fundamentos econômicos não se encontram nas coisas e nem na providência divina, mas no próprio homem. O *homo oeconomicus* é um ser que se constrói num movimento dialético que vai da negatividade (o homem como ser de carências e desejos) à positividade do trabalho (o homem criativo que inventa os meios materiais necessários à superação de suas necessidades). (HOLANDA, 1998, p.19).

Baseada nesses pressupostos, a Teoria do Capital Humano vai se difundir e fornecer suporte a diversas proposições no campo das políticas educacionais até os dias de hoje, incluindo a política educacional para o ensino médio integral do governo de Eduardo Campos que, imbuído dessa perspectiva, credita à educação o papel de mola propulsora do desenvolvimento econômico pernambucano. Ou seja, é partindo dessa concepção de Homem, contida nos documentos da política educacional, que o governo de Campos vai relacionar educação e desenvolvimento. Isso significa, entre outras coisas que, por mais sofisticada que seja a argumentação desenvolvida na política do ensino médio integral de Campos, o seu horizonte é tão somente o estreito campo da reprodução das relações sociais de produção capitalista, na esteira da Teoria do Capital Humano.

É, novamente Frigotto (2010, p.20) que nos aponta o reducionismo economicista presente na THC, afirmando que:

Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Essa faceta da TCH torna-se ainda mais falseadora da realidade quando se considera que a “promessa integradora” da escola, que permeava os debates sobre desenvolvimento e educação na chamada “Era de Ouro do capitalismo” (HOBSBAWN, 2005), desfez-se completamente no contexto da acumulação flexível. Ou seja, ao contrário de promover a integração e o pleno emprego, o capital, a partir da

reestruturação produtiva que se caracterizou pela acumulação flexível, tem provocado à crise do desemprego. Nessa perspectiva de crise da promessa integradora o que ocorre é um processo que visa, na verdade, educar para o desemprego, através da noção de empregabilidade (GENTILI, 2011).

Essa crítica de Frigotto à TCH pode, ao nosso ver, ser direcionada à educação para o ensino médio implementada no Governo Campos, pois ambas as perspectivas se apoiam nos mesmos pressupostos economicistas, para relacionar educação e desenvolvimento. Bem como, compartilham dos mesmos fundamentos filosóficos, sobretudo no que diz respeito à concepção de Homem. É nesse sentido, que podemos compreender o real significado de uma fala de Eduardo Campos no documento intitulado Visão de Futuro; Pernambuco 2035, onde se afirma que “[...] a educação [...] reduz as desigualdades de forma sustentável” (PERNAMBUCO, 2014, p.46).

É com base nesse tipo de raciocínio reducionista, economicista que o governo de Eduardo Campos afirma, através dos documentos oficiais, que a ampliação do Programa de Educação Integral se caracteriza como uma das principais estratégias para alavancar o desenvolvimento econômico do Estado. O nexos com os pressupostos da Teoria do Capital Humano é absolutamente perceptível.

Evidentemente, que não há uma pura e simples repetição da Teoria do Capital Humano, num sentido mecânico. O que há, é um nexos no qual, a partir dos fundamentos da teorização elaborada por Schultz e Becker de acordo com a realidade pernambucana atual. Até porque, a THC foi formulada nas décadas cinquenta e sessenta, e precisa ser compreendida levando-se em consideração esse contexto, que se alterou significativamente nas décadas seguintes. Como as formulações teóricas não pairam acima da história, é necessário perceber que o nexos entre a política de educação integral do governo de Eduardo e a Teoria do Capital Humano deve ser observado, numa perspectiva dialética, no bojo do processo de mudanças – econômicas, políticas e sociais- que separam esses dois momentos históricos.

Quando Schultz e Becker, elaboram suas proposições vivia-se no chamado período do capitalismo monopolista, caracterizado pelo modelo intervencionista de Estado, gestado nos países do capitalismo central como resposta a crise de acumulação advinda da crise de 1929. Naquele momento, portanto, cabia ao Estado o papel de formular estratégias que permitissem o rápido desenvolvimento das economias afetadas pela

crise. No entanto, o intervencionismo do Estado não significou empecilho para o desenvolvimento das relações capitalistas de produção; Pelo contrário, o modelo intervencionista de Estado era a expressão político-jurídica dos padrões de acumulação do capitalismo monopolista daquele período, que reformulou o papel do Estado a partir do longo período de crise do capitalismo que teve início no período entre-guerras. Isso nos ajuda a compreender algo que, aparentemente, é contraditório: o fato de a Teoria do Capital Humano, baseada nos princípios da economia neoclássica, que tem na não intervenção estatal na economia um dos seus pressupostos fundamentais, surge exatamente nesse contexto. Na verdade, a TCH desempenha um papel ideológico fundamental, que é escamotear que o intervencionismo do Estado ocorria em favor da acumulação capitalista, como nos mostra Frigotto (2006):

Esclarece-se o aparente paradoxo [...] caracterizado pelo fato de ter a teoria do capital humano todo um referencial teórico neoclássico e marginalista, e surgir exatamente no contexto de um capitalismo monopolista, cujo intervencionismo do Estado na economia é cada vez mais patente. A ideologia, configurada nos postulados neoclássicos, serve de ofuscamento ao crescente intervencionismo do Estado na economia, determinado pelo caráter expansionista e centralizador do capital (FRIGOTTO, 2006, p.118).

É nesse contexto que o debate sobre o desenvolvimento, sobretudo dos países mais atrasados ganha corpo. Surgiram, como consequência, várias teorias do desenvolvimento, tentando explicar as razões das disparidades de crescimento econômico entre países do centro e da periferia do capitalismo. Uma das ideias mais presentes nesse debate era a de que a razão fundamental para falta de desenvolvimento estava relacionada a permanência dos modelos arcaicos de produção, gerando, conseqüentemente, a necessidade de modernização. É no bojo desse debate que é formulada a Teoria do Capital Humano e, portanto, é a partir dessas determinações históricas que ela precisa ser compreendida.

No início dos anos 90 esse contexto se alterou significativamente. Era o período da avalanche das políticas neoliberais nos países da América Latina. Diferentemente da época do capitalismo monopolista, o capitalismo, em sua fase neoliberal, vai pregar o modelo de Estado mínimo, com a desregulamentação das economias nacionais e a implantação de uma agenda de reformas de caráter privatista. Essas mudanças não

devem ser encaradas como consequências “naturais” da passagem de um tempo histórico a outro, como querem alguns entusiastas da ideologia da “globalização”. Na verdade, são mudanças que refletem, do ponto de vista dos seus fundamentos, alterações nos padrões de acumulação capitalista.

Nesse contexto, o debate sobre as políticas educacionais ganharam novos contornos. Novas elaborações teóricas com novos conceitos entraram em cena em consonância com os novos padrões de acumulação capitalista neoliberal. Noções como, “sociedade do conhecimento”, ‘empregabilidade”, “flexibilidade”, “competências”, “empreendedorismo”, entre outras, passaram a fazer parte da agenda educacional na perspectiva das reformas neoliberais. A partir daí, as políticas educacionais elaboradas pelos governos passaram adotar essas novas categorias, que de tão propaladas ganharam ares de inevitabilidade.

Com as políticas educacionais para o ensino médio integral em Pernambuco, que são objetos dessa pesquisa, não foi diferente. Como demonstramos anteriormente, existe um evidente nexo entre a política de educação integral do governo de Eduardo Campos e a Teoria do Capital Humano. No entanto, essa apropriação dos pressupostos da TCH pela política educacional de Campos se dará a partir dessa nova roupagem conceitual, própria do contexto em que os padrões de acumulação se alteram. Ou seja, os pressupostos da Teoria do Capital Humano chegam de maneira “travestida” à política educacional de Eduardo.

Cabe ressaltar que, a noção de empreendedorismo, típica do jargão das políticas educacionais que repaginaram a TCH, além de estarem presentes nos documentos já destacados na seção anterior, compõe a grade curricular das escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral de Pernambuco, com carga horária igual às disciplinas como Filosofia e Sociologia. A Instrução Normativa nº 02/2001, expedida pela Secretaria Estadual de Educação com a finalidade de regulamentar a grade curricular do Ensino Médio Integral, evidencia a importância do empreendedorismo na formação dos jovens atendidos pela rede pública estadual: “O Projeto de Empreendedorismo definido pela escola será de matrícula obrigatória para o estudante”. Além disso, a Secretaria de Educação de Pernambuco implementou nas escolas de Referência, em parceria com a instituição Junior Achievement, o Programa Miniempresa, com o intuito de propagar o

empreendedorismo entre os estudantes do ensino médio integral. No site³ da referida instituição o Programa Miniempresa é assim apresentado:

O Programa Miniempresa proporciona a estudantes do 2º ano do Ensino Médio a experiência prática em economia e negócios, na organização e na operação de uma empresa. É desenvolvido em 15 semanas, em jornadas semanais, com duração de 3h30min, realizadas nas escolas, geralmente à noite. Os estudantes aprendem conceitos de livre iniciativa, mercado, comercialização e produção. É um programa acompanhado por quatro profissionais voluntários das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção. Neste Programa, são explicados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método Aprender-Fazendo, em que cada participante se converte em um miniempresário. (2014, s/p.)

Cabe ressaltar que, a Junior Achievement é uma entidade ligada ao mundo dos negócios, fundada em 1919, nos Estados Unidos, com o propósito de divulgar os valores e as práticas da ideologia liberal.

Assim sendo, podemos afirmar que a noção de Empreendedorismo enaltece valores que primam pelo benefício individual em detrimento do coletivo, despolitizando o debate sobre as reais causas do desemprego e reduzindo as possibilidades de sua superação a esfera das mudanças comportamentais (LIMA2008). Além disso, torna o trabalhador em uma espécie patrão de si mesmo, deslocando a culpa pelo não ingresso no mercado de trabalho para o próprio trabalhador e ainda serve como uma espécie de convite ao trabalho informal e precarizado (FRIGOTTO, 2011), marcado pelas mais diversas formas de flexibilização salarial e da jornada de trabalho (ANTUNES, 2010).

Um trecho de uma apostila formulada para a disciplina de Empreendedorismo, que compõe a grade curricular das Escolas de Referências, vinculadas ao Programa de Educação Integral, é revelador no sentido de demonstrar a função ideológica da noção de empreendedorismo na política educacional integral de Campos. Na referida apostila, lê-se:

O ensino e discussão sobre empreendedorismo tem se intensificado nos últimos anos principalmente devido ao rápido avanço tecnológico, que requer um número cada vez maior de empreendedores. O avanço tecnológico aliado com a sofisticação da economia e dos meios de

³ Disponível em: www.jabrazil.org.br/jape. Acesso em: 28/07/2014.

produção e serviços gerou uma necessidade de formalização de conhecimentos que antes eram obtidos de forma empírica. Esses fatores nos levam ao que é chamado atualmente de “A era do Empreendedorismo”, pois são os empreendedores que estão atualmente criando novas relações de trabalho, novos empregos, quebrando antigos paradigmas e gerando riqueza para a sociedade. (Erem Dr. Alexandrino, s/d).

O caráter de mistificação é visível. O empreendedorismo surge como criador de novas relações de trabalho e gerador da riqueza da sociedade. Não existem classes sociais, nem muito menos exploração

Nesta concepção, o capitalismo é encarado como o único modo de produção possível cabendo às pessoas inserirem-se de modo adaptativo às imposições do mercado. O discurso do empreendedorismo assevera, com tonicidade, o consenso em torno do capitalismo na medida em que enseja nas pessoas a possibilidade de se tornarem patrões ao invés de empregados ou desempregados. Neste sentido, não seria necessária uma transformação radical da sociedade, pois ser empreendedor seria a saída para resolver individualmente os problemas econômicos e sociais que, em nossa visão, são postos pelo próprio capitalismo. Camufla-se desta forma, que ser empreendedor, ao contrário, insere-se na precarização das condições de trabalho e existência na qual o indivíduo não possui qualquer segurança ou perspectiva futura.

Percebe-se, portanto, que por trás da aura de “inovação” a noção de empreendedorismo está presente na política de educação integral de Pernambuco como forma de retomar aspectos da Teoria do Capital Humano.

Outra categoria que atesta o rejuvenescimento da THC na agenda do ensino médio integral pernambucano é a de Sociedade do Conhecimento, que aparece nos documentos analisados agrega da às noções de “nova economia” ou “economia do conhecimento”. Nas primeiras páginas do Plano Plurianual 2012-2015, onde é realizada uma discussão sobre as profundas transformações em curso no cenário mundial, encontramos a seguinte passagem:

[...] transformações profundas vêm se processando no ambiente mundial, como a marcha na direção da chamada “sociedade do conhecimento”. Ela se associa a mudanças importantes de paradigmas tecnológicos, como a transição da era da eletromecânica para a era da

eletrônica ou como a crescente importância da produção agrícola com base na genética—abrindo espaço para os transgênicos e na biologia base da agricultura orgânica, ambas questionando a era da agricultura baseada na química. Tais mudanças caminham mais rápido num mundo que ficou mais próximo, por conta da revolução nos meios de comunicação, baseadas no uso de novas tecnologias de comunicação e informação. (PERNAMBUCO, 2012, p.18).

O caráter ideológico do trecho é patente. A ideia de que há uma “marcha na direção da chamada sociedade da informação” evidencia o caráter mistificador da afirmação em relação à tecnologia, como se a mesma ocorresse em algum lugar fora da história, restando aos sujeitos observar, atônitos, essa marcha linear da história sem poder interferir, cabendo, no máximo uma adaptação às imposições da inevitável marcha, que ganhou ares, quase que metafísicos. Algo como uma espécie de vulgata do Espírito Absoluto hegeliano. Quando apontamos o viés ideológico dessa perspectiva presente no documento governamental, estamos corroborando a postulação de Chauí (1985), que, na esteira do pensamento de Marx, afirma que:

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas [...] Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade chama-se ideologia. (CHAUÍ, 1985, p.10).

É, exatamente, esse papel de ocultamento da realidade, que a sociedade do conhecimento desempenha nos documentos da política educacional de Campos. Assim sendo, para além da retórica de novidade, o que se percebe é que a ideia de “sociedade do conhecimento” é uma ideologia produzida pelo capitalismo, tendo como uma de suas funções ideológicas desmobilizar as críticas radicais à sociedade burguesa. A ênfase atribuída ao conhecimento como determinante no desenvolvimento da sociedade revela o seu caráter ideológico, na medida em que mascara as contradições próprias à sociedade capitalista. O “fetichismo tecnológico” presente na noção de sociedade do conhecimento desempenha um papel fundamental para a manutenção do capitalismo na

medida em que ofusca o fato de que, são as relações capitalistas de produção que ditam o sentido que a tecnologia assume, de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, na medida estratégica para reprodução das condições adequadas à acumulação capitalista.

O que não se diz nos documentos da política de ensino médio integral do governo Eduardo Campos é que incorporação de novas tecnologias no contexto produtivo, com o intuito de elevar os patamares de acumulação do capital, demanda que os trabalhadores adquiram determinadas informações que contribuam nesse processo. Entretanto, a aquisição de novos conhecimentos representa, nesse contexto específico, a apropriação de conhecimentos aplicáveis e, portanto, úteis para a reprodução ampliada do capital. Assim, o que importa, na “economia do conhecimento” é garantir o acesso mais facilitado ao tipo de conhecimento considerado útil para o aumento da competitividade das empresas capitalistas. Nesse sentido, pode-se questionar até que ponto os empregos gerados pelo crescimento econômico do estado são postos qualificados?

Apontando a função ideológica da tese da “sociedade do conhecimento”, Duarte, (2001), afirma:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001, p.39).

Nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco, também está expressa a perspectiva do fetiche da tecnologia, típico da sociedade da informação, dessa vez caracterizando um novo currículo “sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica” (PERNAMBUCO, 2012, p.19)

Na verdade, o que se tenta ocultar com a noção de sociedade do conhecimento é que as transformações em curso correspondem, do ponto de vista de seus fundamentos, às alterações no padrão de acumulação capitalista, que entrou em vigor a partir da crise do modelo de Estado intervencionista e do modelo fordista de acumulação. Esse ocultamento das relações capitalistas de produção como movimento que engendra a “sociedade do conhecimento”, coloca essa categoria como sendo algo que pertence ao que Kosik (1976) denomina de mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

Portanto, quando a política educacional integral de Campos sinaliza que caminha em direção à “sociedade do conhecimento”, na verdade está adaptando a educação às novas demandas de reprodução do capital, ocorridas a partir do estabelecimento dos novos padrões de acumulação e, dessa forma, rejuvenescendo pressupostos da Teoria do Capital Humano, a partir de novos conceitos e com uma linguagem adaptada as demandas dos homens de negócios.

Como afirma Frigotto (2010), na passagem abaixo:

O conteúdo das demandas dos *homens de negócio* no campo educativo, estrutural e ideologicamente, não mudou de natureza, mas o conteúdo da demanda mudou profundamente e com ele as contradições assumem nova qualidade. O rejuvenescimento da teoria do capital humano é a expressão desta mudança de conteúdo histórico. No plano teórico-ideológico a óptica economicista e sociologista daquela teoria é alargada pala tese da *sociedade do conhecimento*. (FRIGOTTO, 2010, p.214).

Outro componente fundamental do rejuvenescimento da THC presente na política de ensino médio integral do governo de Eduardo Campos é a noção de competências. Essa categoria está presente em todos os documentos submetidos à análise, configurando uma regularidade fundamental naquilo que estamos denominado de rejuvenescimento da teoria do capital humano na política de ensino médio em Pernambuco. Essa regularidade se dá não pela simples constatação da presença insistente desse conceito nos textos estudados. Mas, sobretudo, no caráter de centralidade que a noção de competências possui, bem como na função de dar coesão á lógica interna dos textos.

No Brasil, a noção de competências começa a ser utilizada no sistema produtivo a partir da década de 1990. Durante essa mesma década as discussões a respeito do

modelo de competências começam a surgir, principalmente no tocante à sua introdução nos principais documentos relacionados à legislação educacional.⁴ Nesse sentido, podemos afirmar que, as diretrizes a partir das quais foram formuladas as reformas educacionais no Brasil, ocorridas principalmente a partir da década de 1990, referenciam-se no modelo de competências.

No documento que estabelece a Base Curricular Comum para as Redes de Ensino Públicas de Pernambuco, a secretaria de educação de Pernambuco, após elencar os aspectos supostamente progressistas da pedagogia das competências, justifica o uso dessa perspectiva, nos seguintes termos: “As situações podem mudar, se as pessoas se dispuserem a intervir, a agir, a inventar, a trabalhar para que elas sejam diferentes; daí, a importância de se procurar desenvolver competências” (BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES DE ENSINO PÚBLICAS DE PERNAMBUCO, 2008, p.32).

Percebemos, aqui, o caráter extremamente subjetivista da noção de competências. Nesse sentido, a aquisição de competências, individualmente, seria o bastante para que as situações se modifiquem. Consequentemente, fenômenos de natureza histórico-sociológica como o desemprego e a divisão entre classes sociais se tornem superáveis a partir da obtenção de aspectos fundamentalmente cognitivos (habilidades e competências).

Esse deslocamento subjetivista realizado pela noção de competências desempenha um papel extremamente funcional à ordem social capitalista, na medida em que transfere para o âmbito individual a solução de problemas que são, por definição, sociais. A consequência direta dessa manobra é a difusão de um discurso ideológico que tenta culpar os sujeitos vitimados pelos processos de exclusão da sociedade capitalista, como, por exemplo, no caso do desemprego, como se eles próprios fossem os responsáveis por estarem nessa situação, por não terem adquirido as competências necessárias. Ou seja, a responsabilidade de se qualificar é do indivíduo, recaindo sobre ele a causa pelo seu próprio desemprego, mesmo quando qualificado. Assim sendo, perde-se a dimensão de que o desemprego é um problema estrutural e não de ordem pessoal, sobretudo na atual fase da acumulação capitalista, que caracteriza-se pelo

⁴ Dois exemplos claros da influência da pedagogia das competências em documentos educacionais do governo brasileiro são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - n. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM.

constante implemento de alta tecnologia, pela microeletrônica, pela robótica e, principalmente pela sistemática redução de postos de trabalho, o que fez com que o desemprego se tornasse parte da estrutura do atual momento da ordem social capitalista.

Sobre essa manobra ideológica, Ramos (2011), afirma que:

Enquanto o problema do desemprego é um fenômeno social concreto, determinado pelo conjunto de mudanças econômico-políticas que ocorrem a partir da segunda metade deste século, deslocam-se as possibilidades de sua superação ao aumento da escolarização e da qualificação, ou mais especialmente, à aquisição permanente e renovável de competências verificáveis na ação de trabalho. As competências adquirem um valor não referente à sua própria natureza, mas conferido pelas relações sociais dominantes, que assim buscam ocultar a essência do fenômeno do desemprego, da diferenciação e da exclusão social. (RAMOS, 2011, p.218-219).

Isso demonstra o processo de mistificação das relações capitalistas de produção, que é realizado pelas propostas educacionais que têm ancoragem na pedagogia das competências. E é, precisamente, nesse sentido de mistificação que essa categoria aparece nos documentos educacionais do governo de Eduardo. Como exemplo, podemos citar os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), onde se afirma que:

Diante do processo de transformações da ordem mundial, nacional e local que vem sofrendo a realidade atual, faz-se necessário oferecer aos estudantes uma formação que incorpore crítica e articuladamente os conhecimentos, os saberes e as competências [...] a partir de um currículo sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica. (PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO, 2012, p.17-19).

O que se oculta, justamente em função do caráter mistificador da noção de competência, é que a aquisição de competências não se dá em função da transformação

da “ordem mundial”, em geral, mas em função da transformação das relações de produção na ordem capitalista, às quais exigem uma formação educacional em outros patamares, mas que promove a desqualificação da maioria dos postos de trabalho. Conseqüentemente, estar “sintonizado”, nesse caso, significa estar submetido à lógica de reprodução do capital. O que, no trecho citado, é denominado de “realidade” é, na verdade, uma tentativa de dar ares de inevitabilidade ao processo de reestruturação produtiva do capital, num procedimento típico da ideologia burguesa de tomar o particular como se fosse universal. Nesse sentido, a noção de competências presta um grande serviço aos interesses da reprodução do capital, como nos indica Rummert (*et al* 2011):

Constituindo referência central na definição de políticas tanto de formação quanto de gestão, tanto no âmbito educacional e quanto no do controle e administração da força de trabalho, a noção de competências, pelo que encobre acerca de suas intencionalidades e pelo que promete como panacéia para as expropriações, coaduna-se com o considerado inevitável processo de expropriação dos trabalhadores e de flexibilização das formas contratuais e do processo produtivo. (RUMMERT, *et al*, 2011, p.07).

É dessa forma que o conceito de competência está colocado nos documentos da política educacional para o ensino médio de Campos.

O que fica evidente é que a noção de competências é fruto de uma atualização da teoria do capital humano, como forma de se criar um discurso “novo” em torno da relação entre educação e desenvolvimento econômico, tendo como objetivo a submissão dos processos educativos à lógica das relações de produção capitalista, num contexto em que as mudanças nos padrões de acumulação exigem mudanças na formação escolar para que as demandas do capitalismo sejam atendidas. Dessa forma, podemos afirmar que o conceito de competência surge exatamente nesse contexto para ocupar um vácuo ideológico que possa facilitar ao capital dar respostas à crise do emprego por ele mesmo construída. A disseminação desse conceito, no âmbito dos documentos do governo de Pernambuco representa, na verdade, uma nova ofensiva no campo educacional objetivando efetivar uma lógica subjetivista e individualista, que permite a difusão de um discurso excludente, pregando a ideia de que o trabalhador deverá se adequar,

inserir-se, vencendo dificuldades para ser polivalente e responder com rapidez às demandas postas pelo mercado capitalista.

Como assevera, Bruno (2011):

A pedagogia das competências é a forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital, tanto no que se refere aos trabalhadores que atuam dentro das empresas quanto aos que trabalham fora dela, encarregando-se da reprodução da classe trabalhadora em diferentes âmbitos. (BRUNO, 2011, p.553)

Por seu caráter subjetivista-individualista a noção de competência acaba por mascarar os antagonismos de classes presentes na sociedade capitalista, como nos mostra Ramos (2011);

[...] a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural. A flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização da questão social. (RAMOS, 2011, p.291).

Esse caráter de funcionalidade da pedagogia das competências para as relações de produção capitalistas corrobora a ideia que essa noção é parte integrante do processo de reconfiguração da teoria do capital humano, como afirma Ramos (2011), na passagem abaixo:

[...] a lógica da competência incorpora alguns traços principais da Teoria do Capital Humano, mas os redimensiona com base na especificidade das relações sociais contemporâneas. Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta

originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina liberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isto redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências. (RAMOS, 2011, p.292).

Fazendo referência ao caráter instrumental da pedagogia das competências, no sentido de servir aos estreitos limites da formação dentro da lógica do capital, Moretti (2006), assevera que, nessa perspectiva, o que se tem é:

[...] uma educação medíocre, adequada as necessidades de um mercado no qual vigora a divisão pormenorizada do trabalho e no qual se necessita, cada vez mais, de um número maior de trabalhadores com uma quantidade menor de conhecimentos. A formação desses trabalhadores, cada vez mais precoce[...]passa, não pela construção de um saber consistente e com significado histórico, mas pela construção de competências adequadas a uma futura prática profissional [...] O foco dessa educação é o indivíduo adaptável a uma realidade dada como sendo a única possível. Nesse modelo educacional, não há espaço para o questionamento da primazia da competência individual, em prol de projetos políticos e práticas pedagógicas não-alienantes. (MORETTI, 2006, p.187-188).

Entendida a partir da totalidade concreta (KOSIK, 1976), a concepção de competência perde seu caráter de “inovação”, podendo ser apreendida como o que realmente ela é: uma categoria que redimensiona aspectos da velha TCH, para adaptá-la à ordem capitalista atual.

É preciso frisar que, o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano trouxe no seu bojo muitas contradições, que implicam em sérias consequências para a educação. A principal contradição se configura no fato de que a atualização da TCH provoca a desqualificação do processo de escolarização dos jovens, à medida em que introduz um viés comportamentalista ao processo de formação, que se adequa às exigências da acumulação flexível num contexto de desqualificação dos postos de trabalho. Essa desqualificação da escola é absolutamente funcional ao capitalismo, pois impede o acesso do trabalhador ao saber elaborado, tornando essa escola desqualificada algo absolutamente produtivo para o capital (FRIGOTTO, 2010).

1.4. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: EDUCAR PARA A NOVA SOCIABILIDADE CAPITALISTA?

Uma leitura atenta dos documentos da política educacional do governo de Pernambuco, no período Eduardo Campos, nos permite perceber que há todo um discurso construído no sentido de indicar que o ensino médio integral pernambucano tem como um de seus pressupostos fundamentais a formação de jovens para uma “nova sociedade”, que exigiria “novas demandas educacionais”, a partir das profundas mudanças por que passa o mundo contemporâneo. Esse pensamento se explicita, por exemplo, no documento intitulado Balanço das Ações 2012, onde se coloca que:

“A Secretaria de Educação de Pernambuco agregou à educação do cotidiano uma nova agenda: a do século XXI. Educar para as habilidades do novo século. [...] iniciativas. que destacam o pioneirismo da Secretaria de Educação de Pernambuco na implementação da educação do século XXI, formando jovens empreendedores, criativos, com espírito de liderança e trabalho em equipe; (PERNAMBUCO, 2012, p.03).

O trecho, embora curto, diz muito sobre o sentido da formação escolar contida na política para o ensino médio integral do governo de Campos. Em primeiro lugar, a utilização de termos como “jovens empreendedores”, “espírito de liderança” e “trabalho em equipe”, que são próprios do mundo corporativo, expressa a concepção gerencialista, produtivista de educação implementada no âmbito do governo de

Campos. Contextualizando os referidos termos, iremos identificar que tais palavras estão inseridas no léxico dos novos padrões de acumulação, oriundos da reestruturação produtiva do capital, que se originou a partir da crise do modelo fordista de acumulação, desembocando no que Harvey (2003) denominou de acumulação flexível. Agora, desvelado o seu conteúdo ideológico, compreende-se que o verdadeiro sentido de “educar para as habilidades do novo século” é formar jovens, via Programa de Educação Integral (PEI), para a acumulação flexível.

Caracterizando a acumulação flexível, Harvey (2003), diz que:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e do consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2003, p.140).

A reestruturação produtiva também introduziu novas técnicas gerenciais e administrativas. Diferentemente do modelo rígido típico, do fordismo, foi criada no Japão, na empresa Toyota, um novo método que se espalhou pelo mundo: a produção flexível. Esse método associa uso intensivo da tecnologia, terceirização e flexibilidade na produção. Em vez da produção em larga escala criou-se a produção em pequenos lotes, primando pela variedade dos produtos. Os grandes estoques, comuns à produção fordista, deixaram de existir. Desenvolveu-se o trabalho por encomenda produzido na hora certa (Just in time). A empresa produzia somente o necessário em consonância com a demanda do mercado. Uma grande parte da produção passou a ser terceirizada, vinda de produtores e fornecedores que eram responsáveis por sua fabricação. A terceirização eliminou setores da fábrica e, conseqüentemente, ajudou a diminuir o número de trabalhadores, servindo para reduzir custos numa época de crise. Outra característica importante foi o uso de alta tecnologia e de funcionários multifuncionais para produzir com qualidade total. Se o trabalhador na linha de produção fordista fazia um trabalho repetitivo, mecânico, no toyotismo o trabalhador deve ser polivalente, com múltiplas habilidades e competências.

No modelo de acumulação flexível, como se pode ver, é exigido um novo padrão de trabalhador, que se adapte a rapidez das mudanças e a flexibilidade dos processos produtivos. Essas novas demandas do capital são contempladas nas políticas educacionais para o ensino médio integral no governo de Campos, como pode-se depreender da seguinte passagem, contida nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012):

Uma posição inovadora não pode deixar de pressionar por uma educação em sintonia com o mundo do trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador. [...] O projeto Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco tem essa perspectiva. (PERNAMBUCO, 2012, p.55)

É interessante observar a operação ideológica que é realizada no intuito de ocultar de onde partem essas exigências que, na verdade, são demandas da acumulação capitalista em sua mais recente fase. Nesse sentido, “uma educação em sintonia com o mundo do trabalho” é uma educação submetida à lógica da acumulação ampliada do capital, que requer um “novo perfil de trabalhador”. A secretaria de educação de Pernambuco, no entanto, considera a aplicação de todos esses pressupostos da acumulação capitalista flexível como sendo “uma posição inovadora”.

Apontando as consequências da reestruturação produtiva e suas implicações no campo da educação, Leher (2010), assevera que:

A consequência da reestruturação neoliberal para o mundo do trabalho é, por conseguinte, imensa. A flexibilização e a desregulamentação do trabalho tornam-se maiores e mais generalizadas, muitos dos melhores postos de trabalho são fechados, o desemprego da juventude se agrava. Tratar-se-ia, por conseguinte, de ajustar o sistema educacional a essa força de trabalho precarizada. (LEHER, 2010, p.41).

A flexibilidade dos processos de produção e dos mercados de trabalho expressa uma necessidade vital do capitalismo de subordinar o trabalho assalariado à sua lógica.

Por essa razão a acumulação flexível impõe demandas no sentido de tonar extremamente submissa a força de trabalho (ALVES 1989).

Uma das categorias em que se materializa o processo de reestruturação produtiva na perspectiva da acumulação flexível e que tem implicações diretas no âmbito das políticas educacionais é a Empregabilidade. Fazendo parte do arsenal de conceitos que compõem o processo atual de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, através de uma metamorfose conceitual (FRIGOTTO, 2010).

A noção de empregabilidade surgiu, principalmente, como um mecanismo de ocultamento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, em busca de adequar enormes contingentes da classe às novas formas de trabalho e gestão produtiva impostas como solução à crise de acumulação vivida pelo capital após a década de 70. Nesse sentido, a empregabilidade, como capacidade para disputar uma vaga no mercado em crise estrutural de empregos, assume uma dimensão ideológica ao individualizar e subjetivizar os controles e a domesticação da produção material e da organização da vida social. Encaminha os jovens em formação para uma nova cultura do trabalho, que os adapte ao desemprego, à insegurança e aos riscos, à volatibilidade e à flexibilidade na gestão da força de trabalho, que caracterizam o mercado de trabalho do capitalismo no período da mundialização do capital (ALVES, 1989).

Defendendo a ideia de que a noção de empregabilidade é parte do movimento de renovação da teoria do capital humano, ideia que compartilhamos nessa pesquisa, Leher (2010), afirma que:

[...] a dita teoria do capital humano (TCH) fora ajustada ao contexto de elevado desemprego, especialmente de jovens. Na impossibilidade de associar a elevação do nível educacional ao aumento da renda do trabalhador, por meio de melhores salários, a chamada TCH foi redefinida a partir da noção de empregabilidade, um atributo que tornaria o indivíduo uma força de trabalho mais vendável no mercado. Mas não havia qualquer promessa de que a qualificação iria produzir melhor renda. Era dito que a probabilidade da venda da força de trabalho seria maior, tudo dependeria de uma combinação de habilidade do sujeito para se mover no mercado e de sua sorte. (LEHER, 2010, p.42-43).

Nos documentos relativos à política educacional para o ensino médio em Pernambuco, a noção de empregabilidade tem exatamente essa função: revigorar alguns princípios da teoria do capital humano e, dessa forma, ocultar que, essa política educacional está formando jovens para se adaptarem às exigências das relações capitalistas de produção na perspectiva da acumulação flexível.

Cabe lembrar que os processos de reestruturação produtiva ocorridos ao longo da história do capitalismo, tem como fio condutor a mudança na composição orgânica da acumulação do capital, privilegiando a acumulação através dos processos de obtenção da mais-valia relativa, em detrimento da forma absoluta de obtenção da mais-valia, que predominou no período do capitalismo industrial. Essa centralidade da mais-valia relativa se deu em função das dificuldades encontrada pelos capitalistas na extração da mais-valia absoluta, pois a mesma requer, entre outras coisas, a ampliação das jornadas de trabalho, o que gerou, historicamente, uma reação por parte da classe trabalhadora. No caso da mais-valia relativa, a principal estratégia tem sido o incremento de novas tecnologias, o que tem provocado as constantes mudanças na esfera das relações de produção. Consequentemente, ocorrem mudança nas exigências em relação a formação dos trabalhadores para que os mesmos possam desempenhar com mais destreza o as mudanças na base técnica dos processos produtivos. Para que isso ocorra a educação escolar desempenha um papel fundamental. No entanto, esse a ampliação dos processos de extração da mais-valia relativa não se dá de forma linear. A combinação de processos de extração de mais-valia relativa e absoluta ocorre nos padrões atuais de acumulação através, sobretudo, através de processos de flexibilização e de ampliação das jornadas de trabalho (MESZAROS, 2002).

É nesse movimento, constante, de alteração na composição orgânica do capital que podemos entender a funcionalidade da noção de empregabilidade para a reprodução do capital e, sobretudo, como ele surge de forma velada nos documentos da política educacional do Governo de Eduardo Campos. Nesse sentido, podemos afirmar que ao formar para a empregabilidade, o Programa de Educação Integral se configura na principal estratégia, do ponto de vista da agenda do ensino médio em Pernambuco, para garantir a extração da mais-valia, de acordo com os processos produtivos próprios da acumulação flexível. Ou seja, o “novo perfil de trabalhador”, contido nos documentos oficiais analisados, é um trabalhador que atenda a essas demandas.

Pelo que expomos, fica evidente que, através do Programa de Educação Integral, o governo de Eduardo Campos empreendeu um processo de reconfiguração dos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Esse processo, no entanto, não ocorreu de forma linear, mecânica. O Contexto em que o governo Campos desenvolve sua política de ensino médio integral é marcado pela difusão de um “novo” discurso educacional que tem raízes na crise do modelo de acumulação conhecido como fordismo. É, nesse sentido, um discurso que se baseia em novos padrões de acumulação de caráter flexível, o que irá demandar o desenvolvimento de novas categorias que atendam a estas novas demandas, tais como: “empreendedorismo”, “competências”, “empregabilidade”, “sociedade do conhecimento”, etc. Esse discurso e as práticas que o materializam foram assimilados pela política educacional integral de Campos. No entanto, com uma particularidade: embora a política de ensino médio integral de Campos corresponda às demandas impostas pela reprodução do capital no contexto da acumulação flexível, o seu governo não abre mão de ser o condutor e articulador dessa política. Seria essa uma posição que demonstraria o caráter progressista do governo Eduardo? ao nosso ver, não. Na verdade, o que se evidencia é que, mesmo sob tutela do Estado, como condutor e articulador, a política de educação integral encontra-se nos estreitos limites da lógica do capital. Até porque, o modelo de Estado adotado por Campos é a expressão político-jurídica das relações sociais de produção, que no contexto de crise estrutural do capitalismo atual. Ou seja, a condução e articulação da política educacional pelo governo de Campos, nunca foi, nem nunca será, empecilho às subsunção da educação integral às demandas da acumulação flexível.

É dessa perspectiva, da reconfiguração da teoria do capital humano a partir de novas formulações, que se pode compreender as bases econômicas da relação entre educação e desenvolvimento na política para o ensino médio integral de Campos. Como cabe ao Estado, na perspectiva neoliberal de terceira via adotada por Eduardo, implementar a política educacional que atenda às urgentes demandas da acumulação flexível, não há como fugir, coerentemente com o que pregavam os formuladores da TCH, à matriz neoclássica e, conseqüentemente, de todos os pressupostos que decorrem dessa corrente econômica. Isso explica, por exemplo, o viés fetichista das formulações presentes nos documentos relacionados à política educacional de Campos, analisados nessa pesquisa. Explica, também, o papel economicista relegado à educação e,

sobretudo, a sistemática operação ideológica, contida nos documentos, para o ocultamento das contradições do capitalismo.

Do ponto de vista filosófico, o apego da política de ensino médio integral do Governo Campos aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, embora, reconfigurada, o levou a partir do pressuposto de que o Homem é uma ser movido por interesses individuais, que age através de suas escolhas racionais. A sociedade, por conseguinte, é a soma dessas individualidades. Consequentemente, o homem é o ser que se faz sozinho, sendo, portanto, o único responsável tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso. Não é outra, a concepção de homem que embasa a noção de competências; Noção essa, que permeia todos os documentos educacionais do governo de Campos analisados na nossa pesquisa.

Assim sendo, para além da retórica “humanista” e “inovadora” da política educacional integral do governo Campos, é na velha concepção liberal de *homo oeconomicus* que a mesma se assenta.

CAPÍTULO II

O PAPEL DO ESTADO E DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

*O executivo do Estado moderno não passa de um
Comitê para gerir os negócios coletivos de toda a classe burguesa*

Karl Marx

No capítulo anterior demonstramos como a política educacional para o ensino médio integral em Pernambuco se situa na relação entre educação e desenvolvimento realizando uma metamorfose conceitual que rejuvenesce os principais pressupostos da Teoria do Capital Humano.

Neste capítulo, demonstraremos o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento. Evidenciaremos, também, o caráter do Estado pernambucano no governo de Eduardo Campos, bem como a relação da política educacional para o ensino médio integral com o setor privado. Por fim, demonstraremos os nexos da política de ensino médio integral de Pernambuco com as orientações dos organismos internacionais. Para tanto, analisamos alguns documentos relacionados às políticas educacionais do Estado de Pernambuco. São eles: o Programa de Governo de Eduardo Campos (2011-2014) e o Plano Plurianual do Estado de Pernambuco para o período 2012-2015.

2.1. PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PERNAMBUCO

Nesta seção, analisamos o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento, contida nos documentos oficiais do Governo de Pernambuco. No entanto, antes de apresentarmos os dados obtidos a partir de nossa análise documental, faz-se necessário esclarecer, rapidamente, a concepção de Estado que nos serviu de referência para procedermos tal análise.

Partimos do pressuposto de que Estado não é um ente isolado, que está para além dos interesses de classe. O Estado não é, como afirmam alguns pensadores contratualistas, o resultado da vontade coletiva, ou o guardião do interesse geral da

sociedade e do direito, como pretendia a filosofia hegeliana. Ao contrário, a origem do Estado deve ser buscada no desenvolvimento das relações de produção. Especificamente, no caso do Estado moderno, deve ser buscada na análise das relações capitalista de produção, que são a base material na qual o Estado capitalista se sustenta. Essa perspectiva nos ajuda a evitar a cilada idealista de definir abstratamente o Estado. Pois, como afirma Marx (1999):

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1999, p.52).

É necessário ressaltar que, essa perspectiva contida no pensamento de Marx deu margem a diversas interpretações, inclusive as de caráter mecanicista, as quais não exploraram devidamente as contradições do Estado capitalista. Essas interpretações mecanicistas são oriundas de certas leituras da teoria marxiana impregnadas de positivismo e foram bastante difundidas no bojo da Terceira Internacional, hegemonizada pelas correntes estalinistas (NETTO, 2004). As interpretações do pensador italiano Antonio Gramsci que, desenvolveu uma leitura absolutamente renovadora da teoria marxiana ao ampliar o conceito de Estado e desenvolver categorias fundamentais para a análise do capitalismo contemporâneo, tais como hegemonia e transformismo (COUTINHO, 2006) e do filósofo húngaro Georg Lukacs que, retomou os fundamentos filosóficos do pensamento de Marx, demonstrando que não havia separação entre as formulações teóricas do “jovem Marx” e do “velho Marx”, superando a ideia de “corte epistemológico” presente nas interpretações marxistas de viés estruturalista (LESSA, 2002), são expressões da tradição marxista que vão na contramão das tendências mecanicistas.

É, portanto, a partir dessa perspectiva que analisamos os documentos relacionados a política educacional do governo de Campos, no que diz respeito ao papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento.

Feito o esclarecimento, passamos agora a expor os dados relativos ao Modelo de Estado “neodesenvolvimentista” de Eduardo Campos na relação entre educação e desenvolvimento, a partir das concepções contidas nos documentos oficiais do governo de Eduardo Campos.

Iniciaremos pelo Programa de Governo, onde são expostas as dimensões que o Estado deve atuar para que o desenvolvimento econômico seja fomentado, ficando claro qual será o papel do Estado:

O Programa de Governo projeta uma visão para o futuro que identifica as dimensões estratégicas fundamentais para situar Pernambuco e os pernambucanos nos paradigmas da Economia do Conhecimento. [...]. A competitividade das empresas, a elevação dos níveis de produtividade, o fomento à inovação e o dinamismo econômico necessitam de um ambiente político-social estável, saudável e motivador. Atuando em todas estas dimensões, poderemos avançar na conquista do propósito de tornar Pernambuco um lugar melhor para trabalhar e melhor para viver. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.05).

Reforçando a ideia de que o governo irá desenvolver medidas para a manutenção do ciclo de desenvolvimento, o referido Programa de Governo (2011, p.08), destaca uma série de ações que o Estado deve executar; entre elas, cita-se: “Alinhamento entre as demandas por mão de obra e a qualificação oferecida pelas redes pública e privada”. Além disso, uma política de investimentos na infraestrutura, isenções fiscais e o estabelecimento de convênios para financiar empreendimentos da iniciativa privada que, em 2010 atingiram o montante de 596 milhões de reais (PERNAMBUCO, 2011). O conjunto dessas medidas foi uma mediação fundamental do estado no sentido de manter o crescimento econômico. Entretanto, é necessário ressaltar que, apesar dos investimentos serem apresentados como “necessários para o desenvolvimento econômico” o que ocorre na prática é que esses investimentos com recursos públicos estão drenando o setor privado, sobretudo no que diz respeito as isenções fiscais.

O que chama atenção é o caráter mediador do Estado na relação entre educação e desenvolvimento, cabendo ao ente estatal o oferecimento de “serviços educacionais” e a destinação de recursos financeiros para ações de infraestrutura e financiamento de atividades da iniciativa privada. Além disso, a criação de uma Secretaria de Educação Profissional vinculada ao Programa de Educação Integral foi outra medida do governo de Campos visando articular a formação dos jovens no ensino médio com as demandas da produção capitalista.

Definido o papel do Estado, na relação entre educação e desenvolvimento, cabe-nos, demonstrar como se dá a relação entre o Estado e o setor privado no âmbito dessa relação. Na Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que criou o Programa de Educação Integral, considerado como principal estratégia na política educacional do governo Campos na articulação com o desenvolvimento, já se expressa a relação entre o Estado e o setor privado, quando se afirma que uma das finalidades do referido Programa é: viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual” (PERNAMBUCO, 2008, p.01).

Na mesma Lei, reafirma-se essa perspectiva, quando se determina as atribuições da Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral. Entre as atribuições da Unidade Técnica, encontra-se: “Articular e coordenar novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa, empresas públicas ou privadas, organizações civis sem fins lucrativos e institutos, visando ao fortalecimento do Programa, sua ampliação e melhoria do ensino” (PERNAMBUCO, 2008, p.02).

Outras passagens do Programa de Governo indicam, de forma direta ou indireta, qual o papel que o Estado deve desempenhar na relação entre educação e desenvolvimento. O trecho seguinte é bastante elucidativo a esse respeito:

O desafio que se impõe ao Estado nesse segundo decênio do século XXI é, acompanhando o ritmo cada vez mais acelerado de desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia da informação e comunicação, fomentar na sociedade e no setor produtivo a plena utilização dessas ferramentas, propiciando a formação de capital humano capaz de aproveitar, com responsabilidade social e ambiental, as oportunidades geradas pelo momento econômico favorável vivenciado por

Pernambuco. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.81).

Essa menção explícita à formação de capital humano para aproveitar as oportunidades geradas pelo “momento econômico favorável” expõe uma mediação fundamental do estado no sentido de garantir ao capital a formação de mão de obra adequada ao processo de acumulação.

O Plano Plurianual de Pernambuco 2012-2015 é um documento que norteia as ações desenvolvidas pelo governo. Na Lei nº.14.532, de 09 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o referido Plano, logo no seu primeiro parágrafo, afirma-se que uma das principais perspectivas do PPA é: “[...] a preparação do Estado para o novo ciclo de desenvolvimento da economia de Pernambuco”. Mais adiante, em um tópico denominado “A Retomada do Crescimento e suas Causa”, são apontadas as razões para as elevadas taxas de crescimento econômico de Pernambuco.⁵ Entre essas causas está o que o documento chama de “Bloco de Investimentos” e entre esses investimentos, aparece a educação, nos seguintes termos:

O principal vetor das mudanças é, sem dúvida, o bloco de investimentos públicos e privados que o Estado foi capaz de atrair nos últimos anos. São investimentos na base produtiva de Pernambuco, que está sendo reorganizada, e na infraestrutura econômica, urbana e educacional, que está sendo ampliada e requalificada. (PPA – PERNAMBUCO 2012-2015, 2011, p.10).

Mais adiante, o documento indica de que forma o Estado está materializando os investimentos estratégicos para o desenvolvimento econômico, especificamente no que diz respeito à política educacional, mostrando a importância do Programa de Educação Integral (PEI) para tal finalidade:

⁵ Segundo dados do IBGE, a Construção Civil em Pernambuco aumentou sua produção em 15,7% em 2009, se amplia em 26,1 em 2010 e 30% no primeiro semestre de 2011; O emprego formal no setor cresceu 23,7% entre 2005 e 2010 contra 7% da média estadual e entre junho de 2010 e junho de 2011 Cresceu 37% contra 9,6% da média do Estado, segundo dados do Ministério do Trabalho.

O investimento estratégico realizado pelo Governo estadual se deu na formação de nível médio (seu Dever Constitucional), com a significativa ampliação da rede de escolas médias e profissionais, o que contou com o apoio Federal. Com a implantação do Programa de Educação Integral (Lei Complementar 125/2008) se está consolidando uma rede de escolas de alta qualidade em horário Integral. (PPA – PERNAMBUCO 2012-2015, 2011, p.

No Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, a iniciativa privada é conclamada a, em parceria com o Estado, se engajar nas políticas no campo da educação: “[...] contamos com o engajamento de todos - pais, estudantes, professores, sociedade civil e iniciativa privada – para junto ao poder público, superarmos os desafios e elevarmos os índices educacionais de Pernambuco.” (PERNAMBUCO, 2010, p.05). Vale ressaltar que, o próprio Programa de Modernização da Gestão Pública já é fruto da relação do Estado de Pernambuco com a iniciativa privada. O referido Plano foi promulgado no dia 12 de dezembro de 2007 em solenidade pública conduzida pelo próprio governador Eduardo Campos. A participação do setor privado é descrita no texto do Programa da seguinte forma:

O governo Eduardo Campos está implantando o Programa de Modernização da Gestão pública para a Educação com o objetivo de consolidar, nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG). (PERNAMBUCO, 2010, p.08)

Cabe ressaltar a menção que é feita a “cultura da democracia e da participação popular”, pois no referido documento essa “cultura” está relacionada às parcerias com o setor privado. Logo, o setor privado aparece como sendo algo neutro, desprovido de interesses; Esse viés é claramente ideológico, pois escamoteia o fato de que na sociedade capitalista o objetivo final de qualquer empresa é a obtenção do lucro. Ao tomar o setor privado como parceiro desinteressado, como expressão da democracia e da participação o PMGP oculta a instrumentalização da escola para atender as

necessidades do capital através da ingerência das entidades empresarias na formulação e execução das políticas educacionais.

Além do MBC e do INDG, outras entidades privadas são citadas nos documentos oficiais como parceiros de projetos desenvolvidos com o governo de Campos, como se afirma no Programa de Governo (2011, p.12), que “Foi implantado, em setembro de 2007, o Programa Travessia, uma parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, para a aceleração dos estudos dos alunos que apresentavam distorção idade x série”. Ainda no Programa de Governo, a participação do setor privado é ressaltada, mais uma vez: “A superação dos principais desafios identificados passa por uma efetiva parceria entre os entes públicos e privados” (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.65).

A parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) é, novamente, ressaltada pelo governo de Pernambuco, dessa vez, no documento intitulado Visão de Futuro: Pernambuco 2035 (PERNAMBUCO, 2014), onde lê-se que:

A liderança do governador e o engajamento das equipes do governo do Estado neste esforço de planejamento foram e continuarão sendo decisivos. Assim como o apoio de empresas privadas por meio do Movimento Brasil Competitivo, todos juntos com o mesmo objetivo de garantir a continuidade desse importante ciclo de desenvolvimento. (VISÃO DE FUTURO: PERNAMBUCO 2035, 2014, p.

É interessante perceber como a relação do estado com o setor privado, que já era tematizada no Programa de Governo de Eduardo Campos, continua sendo abordada em documentos posteriores como o Plano Plurianual, o Programa de Modernização da Gestão e o Visão de Futuro: Pernambuco 2035. Isso demonstra que a relação público-privado não é algo fortuito no governo de Campos, mas uma característica estrutural do seu modelo de Estado. Vale ressaltar, que a “parceria” do estado com o setor privado, da forma como é descrita nos documentos do governo de Eduardo, se assemelha a maneira como essa relação é descrita nos documentos dos organismos multilaterais.

De fato, a relação entre o governo de Campos e o MBC é componente fundamental de organização do Estado em Pernambuco. Isso fica evidente, por

exemplo, em reportagem publicada na página eletrônica da revista *Época Negócios*⁶ em 03 de junho de 2010, intitulada “Gestão Pública à Moda Privada”, onde se destaca a participação do Movimento Brasil Competitivo no governo de Eduardo Campos. O texto é esclarecedor:

Eduardo Campos é economista e antes de ser eleito para governar Pernambuco, em 2006, já atuava havia 20 anos no setor público. Foi oficial de gabinete do governador Miguel Arraes em 1987 e, depois, seu secretário da Fazenda. Na década e meia seguinte foi deputado estadual, federal e ministro da Ciência e Tecnologia no primeiro mandato do presidente Lula. Na época, o MBC tinha contratos com o ministério – para programas de incentivo à inovação e melhoria da gestão. Como ministro, Campos introduziu ferramentas de gestão em fundos setoriais e fundos de pesquisa, e estabeleceu metas e monitoramento. Nesse período se deu a aproximação do atual governador com Gerdau. Logo que tomou posse, em janeiro de 2007, Campos marcou uma reunião com Gerdau e Falconi. Aceitou a ajuda oferecida para pôr ordem na Secretaria da Fazenda, mas propôs trabalho conjunto também nas áreas de segurança e educação. Foram contratados 46 consultores do INDG. Hoje, há premiação em dinheiro para professores e policiais

Cabe registrar que o empresário Jorge Gerdau foi um dos articuladores do Todos Pela Educação, movimento que articula vários setores da burguesia brasileira em torno da questão educacional, no sentido de influenciar a agenda das políticas educacionais dos governos a partir da lógica da empresa capitalista. Falconi, por sua vez, é um dos sócios fundadores do INDG desenvolve programas de reestruturação administrativa em várias empresas e instituições no Brasil (SILVA, 2012).

Mais adiante, o texto detalha as ações executadas pelo governo de Pernambuco, a partir da parceria com o MBC, tratando a experiência desse Estado como exemplar:

Um dos fenômenos mais interessantes pode ser observado em Pernambuco. Lá, o ganho não é somente financeiro. Há impactos mensuráveis também em educação e segurança. Para

⁶ Disponível em: www.epocanegocios.globo.com. Acesso em: 05/06/2014.

aferir a qualidade do ensino, por exemplo, o governo criou um indicador próprio, nos moldes do Ideb, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ministério da Educação. É o Idep, Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. Todo mês de novembro é aplicada uma prova para avaliar os conhecimentos dos alunos. Em fevereiro, sai o resultado e, então, é possível saber quais escolas estão indo bem e quais precisam de reforço. Os diretores e os professores de escolas com as melhores notas recebem uma bonificação, que pode chegar a até 2,5 vezes o salário.

O próprio presidente do MBC Jorge Gerdau, em palestra realizada durante o 20º. Seminário Internacional em Busca de Excelência, realizado no dia 14 de agosto de 2012, fez questão de elogiar o modelo de gestão de Campos, afirmando que: “o Estado é um exemplo de excelência em investimentos em saúde, educação e segurança”⁷.

O que fica claro é que há uma forte interferência do MBC e do INDG na agenda da política educacional para o ensino médio integral no governo de Campos. Isso demonstra que, mesmo não tendo renovado a parceria com o ICE, os setor privado continuou ditando as regras, através de outras parcerias, muitas mais amplas e profundas. As concepções foram garantidas.

A referência a participação do setor privado junto ao Estado, aparece novamente no documento Visão de Futuro: Pernambuco 2035, dessa vez relacionada a questão da ciência e tecnologia, que tem claras implicações com o campo das políticas educacionais. Sobre a fundamental importância do empresariado nessa questão, afirma-se que:

O empresariado pernambucano intensifica sua postura inovadora, ampliando o número das empresas que inovam e os seus gastos em P&D, ao mesmo tempo em que cresce e melhora a capacidade das instituições de C&T, com crescente interação com as empresas e aumento do número de pesquisadores.

Um bom exemplo de como o setor privado vem inserindo suas diretrizes para a política educacional do governo Campos são as parcerias estabelecidas no âmbito da

⁷ Disponível em: www.economia.estadao.com.br. Acesso em: 02/07/2014.

Secretaria Executiva de Educação Profissional, instituída pelo Decreto Estadual nº 33.989/09. A referida secretaria tem vinculação direta com o Programa de Educação Integral (PEI), no sentido de articular a educação integral à formação profissional. Essa perspectiva fica evidente quando são expostas as atribuições dessa secretaria no Decreto nº 35.681/2010, segundo o qual cabe a Secretaria Executiva de Educação Profissional:

[...] participar da elaboração, implantação e implementação do Plano Estadual de Educação; elaborar, implantar e implementar a Política de Educação Profissional e de Educação Integral, de acordo com a legislação vigente e normas do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação, nas diversas formas e na modalidade presencial e a distância visando ao atendimento das demandas sociais por educação e trabalho, em consonância com as políticas de governo; acompanhar e avaliar a oferta de Educação Profissional e Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino; assegurar a expansão da Educação Integral e da Educação Profissional para todas as microrregiões do estado, atendendo as especificidades dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais; coordenar os processos, programas, projetos, procedimentos e ações desenvolvidas na política da Educação Profissional e Integral (PERNAMBUCO, 2010).

O quadro a seguir, contém a relação dos convênios estabelecidos entre a Secretaria de Educação Profissional e entidades privadas, no período de 2007 a 2010, e diz muito sobre a natureza da relação entre público e privado na política educacional de Eduardo Campos:

INSTITUIÇÃO	NATUREZA	AÇÕES DESENCADEADAS
<i>MODUS FACIENDI</i> : Agência de Responsabilidade Social e Educação Empresarial, Escolar e Comunitária.	Organização independente de consultoria.	"Formação Continuada de Professores e Técnicos, com foco em conceitos, métodos e técnicas de ação social e educativa".
Código de identificação = A INSTITUTO ALIANÇA Associação sem fins lucrativos	(OSCIP)	"Educar jovens, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável." (COMDOMÍNIO DIGITAL)
Código de identificação = B INSTITUTO ALCIDES DE ANDRADE LIMA	Instituição de caráter assistencial, cultural e educacional.	: Manutenção da Escola de Referência de Bezerras e Formação em Turismo e Hospedagem para educadores de 04 Escolas de Referência.
Código de identificação = C ASSOCIAÇÃO JUNIOR ACHIEVEMENT DO ESTADO DE PERNAMBUCO	Associação Educativa sem fins lucrativos, financiada pela iniciativa privada.	(MINI-EMPRESA)
Código de identificação = D COMUNICAÇÃO E CULTURA	Organização Não-Governamental	"Promove o jornalismo estudantil, capacitando e organizando adolescentes e jovens de escolas públicas".
Código de identificação = E INPAZ	Organização Não-Governamental, sem fins lucrativos.	"Formação de jovens em liderança servidora".
Código de identificação = F PREFEITURAS MUNICIPAIS	-----	-----

Fonte: SEEP, 2010.

Segundo, Nascimento (2013):

No que se referem às conexões entre público privada na educação pública do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação (SE) e da Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP), a partir do ano de 2007, sabe-se que há diferentes formatos. Uma das modalidades que mais chama atenção é a caracterizada pela presença de empresa privada dentro da escola, com espaço próprio, desenvolvendo programas de formação, e/ou na atuação no desenvolvimento de pesquisas e produtos para o mercado, a partir das potencialidades dos estudantes. (NASCIMENTO, 2013, p.07).

Isso significa que, as parcerias estabelecidas entre o governo de Pernambuco e as entidades privadas, tem como norte os pressupostos dessas últimas. Ou seja, na relação com o setor privado o Estado acaba por institucionalizar os pressupostos oriundos do setor privado, imprimindo à política educacional pública uma lógica privada.

Em relação a função do Estado o que fica evidente, a partir de uma análise mais rigorosa dos documentos analisados, é que o papel do ente estatal, na relação entre educação e desenvolvimento, está diretamente vinculado ao modelo de Estado concebido e colocado em prática no governo de Eduardo Campos. Conseqüentemente, o modelo de Estado implicará no conteúdo das políticas educacionais para o ensino médio integral e na forma como o Estado media a relação entre educação e desenvolvimento.

Sobre o papel do Estado no governo de Campos, o Plano Plurianual é bastante esclarecedor. No referido documento, há uma forma de se conceber o modelo de Estado no governo de Eduardo Campos fazendo-se comparações com o modelo adotado pelo seu antecessor, Jarbas Vasconcelos. Entre os aspectos que são comparados, figura-se o modelo de gestão. Sobre esse aspecto, o PPA descreve a gestão do Estado jarbista como influenciada pelo ideário neoliberal. Segundo o referido Plano:

O desenho organizacional do Estado vigente até 2006 aglutinava as atividades de gestão pública e administração da máquina em uma mesma estrutura, denominada Secretaria de Administração e Reforma do Estado SARE, desenho esse bastante influenciado pelo ideário neoliberal. Sob a égide da “Reforma do Estado”, promoveu-se nesse período um

movimento de mudança da base institucional e da máquina pública estatal, como uma das estratégias de implantação de um ajuste fiscal baseado na redução de gastos. A criação da Comissão Diretora de Reforma do Estado e do Programa Estadual de Desestatização (Lei 11.629 de 28/01/99) apontava para a implantação de um modelo de “estado regulador”, no qual a transferência de atividades, antes estatais, para a iniciativa privada e/ou sociedade civil organizada, seria atônica.

Em seguida, afirma-se que esse modelo de Estado, neoliberal, está ultrapassado, havia se esgotado, surgindo, a partir de 2002, uma outra forma de organização do Estado.

Convivia-se ainda, em Pernambuco, com aspectos de uma cultura de planejamento que havia sido vivenciada no serviço público brasileiro no passado, e que refletia concepções e idéias que haviam encerrado seu ciclo em 2002, com a substituição do modelo neoliberal.

Continuando a crítica à concepção de Estado na época de Jarbas, em função de seu caráter neoliberal, faz-se, dessa vez, um paralelo entre o governo Jarbas e o de Fernando Henrique Cardoso:

O chamado “equilíbrio fiscal” perseguido no período 1999/2006 pelo Governo Estadual, tinha consonância e alinhamento com a política econômica adotada pelo Governo Federal, que desde 1996 pregava a redução das despesas governamentais através da privatização de ativos e da diminuição da máquina pública. (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.89).

A referência ao ano de 2002, ano em que Lula da Silva assume a presidência do Brasil, e as críticas ao modelo jarbista de Estado, indicam que o governo de Eduardo Campos, de acordo com sua própria avaliação, se inseriria numa espécie de modelo “pós-neoliberal”. Nesse sentido o modelo de Estado de Jarbas Vasconcelos, denominado de “Estado Regulador”, teria sido substituído, a partir do governo de Campos, por uma concepção que entende o Estado como “[...] articulador e, também,

indutor de um processo de desenvolvimento sustentado e sustentável” (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2011, p.05).

Percebe-se, portanto, que o modelo de Estado do governo Eduardo Campos se apresenta nos documentos oficiais como sendo diferente do modelo neoliberal de Jarbas Vasconcelos e, conseqüentemente, se situaria, assim como o governo Lula da Silva, no âmbito do debate sobre o “pós-neoliberalismo” ou “neodesenvolvimentismo”. No entanto, é perceptível a atuação do setor privado na elaboração das políticas, não apenas nas políticas educacionais, mas no centro da gestão, na Secretaria de Planejamento e Gestão - SEPLAG, na Secretaria da Fazenda, entre outras; fato este que torna bastante questionável a denominação de neodesenvolvimentista para caracterizar o modelo de Estado de Campos.

2.2. NEODESENVOLVIMENTISMO OU NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA?

A partir da análise dos documentos do governo pernambucano, o que se constata é que, o Estado de Pernambuco, a partir de 2008, ano em que Campos assume, dar a entender que o governo, teria, supostamente, avançado para um modelo de Estado “pós-neoliberal” ou “neodesenvolvimentista”. Essa perspectiva fica evidente nas inúmeras “críticas” contidas nos documentos ao modelo de “Estado regulador” do período jarbista. Assim sendo, torna-se necessário que situemos o modelo de Estado de Campos no atual debate acerca dos conceitos de pós-neoliberalismo e neodesenvolvimentismo

O debate acerca do caráter do Estado no Brasil, nos anos recentes, está permeado por uma polêmica que vem gerando intensas discussões. Atualmente, o debate tem como foco a caracterização do Estado brasileiro, a partir das ascensão de Lula da Silva à presidência. Para alguns autores, a partir desse momento o Brasil passava a se distanciar do modelo neoliberal, e vinha desenvolvendo um Estado neodesenvolvimentista, chamado por outros de social-desenvolvimentismo.

Segundo Matei (2013, p.53), o “novo desenvolvimentismo”, na perspectiva de seus formuladores, se caracterizaria da seguinte forma:

Na estratégia “novo desenvolvimentista” o Estado continua tendo papel de destaque, porém com funções distintas daquelas exercidas no período anterior. Dentre suas principais funções, destacam-se: a) ter capacidade para regular a economia, estimulando um mercado forte e um sistema financeiro a serviço do desenvolvimento e não das atividades especulativas; b) fazer a gestão pública com eficiência e responsabilidade perante a sociedade; c) implementar políticas macroeconômicas defensivas e em favor do crescimento; d) adotar políticas que estimulem a competitividade industrial e melhorem a inserção do país no comércio internacional; e) adotar um sistema tributário progressivo, visando reduzir as desigualdades de renda.

Características desse modelo de desenvolvimento aparecem também, nos documentos do governo de Eduardo Campos, sobretudo quando são feitas críticas à concepção de Estado do governo de Jarbas Vasconcelos, que antecedeu Campos. As críticas servem como base para um discurso que tenta colocar o governo de Eduardo como sendo o que reconfigurou o Estado Pernambucano, deixando para trás a herança neoliberal de Jarbas. No entanto, o “novo desenvolvimentismo” não significa uma ruptura, total, com o modelo neoliberal de Estado, e isso tem profundas implicações no âmbito da relação entre educação desenvolvimento.

Essa falsa ruptura pode ser evidenciada de várias formas. Segundo Gonçalves (2012):

O novo desenvolvimentismo parece ser, portanto, a versão brasileira de formulações conhecidas como Pós-Consenso de Washington. Assim, se o Pós-Consenso de Washington é o revisionismo do Consenso de Washington, o novo desenvolvimentismo é o revisionismo do revisionismo. Mais precisamente, o novo desenvolvimentismo é a forma de liberalismo, que é compatível com as políticas de estabilização macroeconômica; isto é, o novo desenvolvimentismo é mais uma versão do liberalismo enraizado. (GONÇALVES, 2012, p.665).

O que fica claro, é que ao vincular-se com uma concepção de Estado de corte “noedesenvolvimentista”, o governo de Eduardo Campos estaria se colocando como uma espécie de Terceira Via. No entanto, a elaboração e execução de suas políticas educacionais, profundamente atreladas às diretrizes oriundas das consultorias privadas,

o modelo de gestão por metas e resultados e a educação entendida como fator de produção, numa clara reconfiguração da Teoria do Capital Humano, acabam por desvelar o verdadeiro caráter do Estado no governo de Campos, que se situa muito mais na perspectiva denominada por Neves (2008) de “Neoliberalismo de Terceira Via”, que seria, segundo a referida autora, a forma de organização do capitalismo no período final do século XX e início do século XXI. No campo educacional esse modelo se consubstancia no que Neves (2005, p.66) chama de “Nova Pedagogia da Hegemonia”, que é, no âmbito das políticas educacionais, o processo de desenvolvimento de ações e discursos que visam fornecer e dar legitimidade às “estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial”. Parte dessas estratégias se dá justamente através da construção de uma agenda para as políticas educacionais, a partir de “parcerias” do Estado com o setor privado que, é apresentado como sendo “neutro”, portanto, desprovido de seu caráter de classe, operando uma apropriação privada da escola pública.

Ou seja, o neoliberalismo da terceira via não significa um avanço no sentido de ir para além dos pressupostos neoliberais, mas sim, de reconfigurá-los a partir das demandas impostas ao Estado no contexto da crise atual do capitalismo.

Deixando claro que as diferenças entre o neoliberalismo e sua variante de terceira via não são substanciais, Martins (2012), é taxativo ao afirmar que:

As diferenças da Terceira Via em relação aos neoliberais não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e estratégia. O movimento da Terceira Via sabe que, independente de qualquer adjetivação, o capitalismo de tipo “humanizado” será sempre capitalismo, com suas leis gerais de funcionamento, em que se destaca a exploração. O problema da Terceira Via não se relaciona à construção de um projeto anti-capitalista, mas sim à melhor maneira de reformar o sistema, principalmente no que diz respeito a sociabilidade, ou seja, reduzir os antagonismos em simples diferenças, minimizando-os como específicas a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital. (MARTINS, 2012, p.67).

Ou seja, entre o neoliberalismo e sua variante de terceira via não existe mudança de conteúdo, de essência; mas, tão somente de forma. É um processo onde se transforma para se conservar, Assim sendo, as políticas educacionais dos governos alinhados aos pressupostos do Neoliberalismo de Terceira Via, como é o caso do governo de Eduardo Campos, se inserem nessa mesma lógica de mudar para conservar-se dentro dos estreitos limites da lógica do capital. É nessa perspectiva que podemos compreender, por exemplo, a mudança ocorrida na política de educação para o ensino médio integral, no período de transição do governo de Jarbas Vasconcelos para o governo Eduardo Campos, onde a parceria público-privada estabelecida entre o governo jarbista e o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), que deixava a cargo dessa entidade privada a coordenação do projeto piloto de educação integral, foi encerrada e, a partir de Campos, tornou-se política pública, ficando sob a tutela da secretaria de educação. Do ponto de vista de sua essência, a política educacional para o ensino médio integral manteve os mesmos pressupostos: se configura como uma política educacional que visa a preparação de mão de obra para atender as demandas do mercado capitalista, a partir de uma série de noções que rejuvenescem a velha teoria do capital humano, a partir de categorias como: empregabilidade, sociedade do conhecimento, empreendedorismo e competências. Como já demonstramos em outra seção, tais categorias são oriundas das formulações teóricas de intelectuais orgânicos da burguesia, visando legitimar a submissão da formação escolar básica aos novos padrões de acumulação capitalista.

Essa linha de continuísmo entre o programa neoliberal e a variante neoliberal de terceira, que caracteriza o modelo de Estado do governo de Eduardo se evidencia ainda mais quando recorremos, para efeitos de comparação, ao documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que norteou a reforma de caráter neoliberal do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O texto é bastante claro em definir qual o papel do Estado, em uma visão neoliberal:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na

qualidade e na produtividade do serviço público[...]A reforma do aparelho do Estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas. (BRASIL, 1995, p.07 e 18).

No Plano Plurianual, sobre o modelo de gestão do governo Eduardo, lê-se:

Implantado e em funcionamento desde março de 2008, o Modelo Todos por Pernambuco trouxe à gestão Pública no Estado um conjunto de novas rotinas e práticas que, tendo sido estabelecidas e internalizadas, vêm sendo rigorosamente cumpridas, desde então, por toda a máquina pública, levando a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação do governo e, conseqüentemente, trazendo resultados para a Sociedade. (PERNAMBUCO, 2012, P.15).

O Modelo vem organizando as iniciativas do Governo para estruturar as atividades de suporte e apoio ao processo gerencial em todo o ciclo de gestão que vai desde o diagnóstico às correções de curso. (Idem).

Termos como “eficiência”, “controle dos resultados”, “qualidade” e “produtividade”, percorrem todos os documentos que se referem ao modelo de Estado de Eduardo Campos e as políticas educacionais desenvolvidas por esse governo. Mais do que uma mera transcrição, essas concepções são balizadoras do modelo de Estado de Campos fornecendo a substância de suas políticas públicas, inclusive as educacionais. Enfim, elas dão coerência interna e norteiam a implementação das políticas do governo pernambucano. E, tanto no caso do Estado neoliberal de FHC, quanto no modelo de neoliberalismo de terceira via de Eduardo Campos, a essência das políticas públicas tem origem nos pressupostos formulados a partir das demandas dos “homens de negócios”.

É necessário frisar ainda que, a política de educação integral do governo Campos tem uma concepção de gestão marcadamente gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão (SILVA e SILVA, 2014), por meio de uma ampla política de responsabilização baseada em metas, resultados e bonificação, o que indica a prevalência de uma lógica privada no âmbito da educação pública.

2.3. O LUGAR DA POLÍTICA EDUCACIONAL E A RELAÇÃO COM O SETOR PRIVADO.

Outro aspecto que evidencia o nexo entre a política de educação integral do governo Campos e o programa neoliberal de terceira via é a estreita vinculação do governo de Pernambuco com as consultorias privadas, no que diz respeito as diretrizes da política educacional, pois o que existe não é uma simples parceria. Na verdade, o Estado formula e executa as políticas; no entanto, as diretrizes, os fundamentos dessa política estão baseados em pressupostos dos agentes do setor privado. O caso mais emblemático, nesse sentido, é o do Movimento Brasil Competitivo (MBC). Essa entidade, criada no ano de 2001, vem desenvolvendo um papel decisivo no sentido de introduzir no âmbito dos governos os interesses de classe da burguesia. No caso do governo de Campos, o MBC é o principal formulador do Programa de Modernização da Gestão Pública para a educação. Os pressupostos estabelecidos pelo MBC norteiam, através do referido Programa, a política educacional de Pernambuco. Não é uma simples relação de um pacote de serviços que o Estado compra a uma consultoria privada; mas, sim um conjunto de concepções, vinculadas a determinados pressupostos ideológicos, que irão guiar a implementação das políticas educacionais.

É Interessante observar como, nos documentos educacionais do governo Campos, a relação com o setor privado é insistentemente colocada como sinônimo de modernização. Tanto é que, o projeto desenvolvido por uma consultoria privada, o Movimento Brasil Competitivo (MBC), para implementar na gestão da educação do governo Campos os mecanismos organizacionais típicos da empresa capitalista no contexto da acumulação flexível, é denominado de Modernização da Gestão. A ideia é passada no sentido de reconfigurar o Estado para adequá-lo às novas demandas da sociedade, mais precisamente a parcela da sociedade que é detentora dos meios de produção. Para tanto, se produz um discurso no sentido de mostrar que o tempo em que o Estado, sozinho, se encarregava das políticas educacionais, faz parte do passado.

Nessa perspectiva, como afirmam, Adrião e Pinheiro (2012):

[...] o aumento da eficiência do Estado resultaria da introdução de mecanismos da gestão privada em seu funcionamento, uma

vez que nem todas as ações do Estado podem ou devem ser transformadas em mercadoria. Para estes casos, especialmente identificados com as esferas da educação básica, da saúde e da assistência, a pauta da reforma previa basicamente três estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública (premiação por desempenho; “ranquiamentos” etc.); a transformação de instituições estatais em uma modalidade de instituição privada sem fins lucrativos inaugurando uma esfera “pública não estatal” financiada pelo Estado e gerida privadamente, e a terceira correspondendo à transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço estatal em geral também financiado pelo Estado. (ADRIÃO E PINHEIRO, 2012, p.580).

É interessante observar ainda, que a perspectiva de relação entre Estado e setor privado no governo de Eduardo, encontra base no nas diretrizes estabelecidas no documento Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, onde são estipuladas 28 diretrizes para os governos estaduais e municipais seguirem. As metas 27 e 28 expressam a relação entre Estado e setor privado, nos seguintes termos:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007).

Vale lembrar, que o Decreto Federal tem origem nas formulações elaboradas no âmbito do Movimento Todos pela Educação (TPE).

Sobre as origens do TPE, Martins (2000), afirma que:

O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se

reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação”.

Ou seja, o Todos Pela Educação é mais uma expressão da penetração dos interesses do capital na formulação das políticas educacionais para a educação básica, que acaba influenciando a educação na lógica dos homens de negócio. Cabe frisar, que um dos líderes empresariais do TPE era Jorge Gerdaui, que presidiu o Movimento Brasil Competitivo (MBC) que, como demonstramos em outro momento, exerce influência direta na elaboração da política educacional de Eduardo Campos. As diretrizes colocadas pelo TPE, no sentido de nortear a relação entre público e privado na educação, percorrem a maioria dos documentos das políticas educacionais do governo Campos.

Do ponto de vista de sua intencionalidade, a ingerência do setor privado nas políticas educacionais dos Estados visa adequar a formação escolar básica com o perfil de trabalhador requerido com as novas demandas das relações capitalistas de produção. Como afirma Oliveira (2000):

A demanda por um perfil de qualificação, que tem como referência o novo paradigma tecnológico, sugere um trabalhador mais adaptativo, com maiores conhecimentos gerais, com menos especialização e habilidades específicas, com maior atenção às atitudes e com capacidade de iniciativa e decisão. (OLIVEIRA, 2000, p.194).

Portanto, a relação do Estado com o setor privado, no âmbito da política educacional para o ensino médio integral em Pernambuco, diz muito sobre o papel do

Estado de “articulador”, como coloca Campos em seu Programa de Governo. A articulação, embora seja executada pelo ente estatal, está baseada nos pressupostos dos agentes privados, configurando-se, na prática, como política educacional que se insere no âmbito da nova pedagogia da hegemonia.

Nesse sentido, podemos afirmar que está mais do que evidente o nexo da política educacional para o ensino médio integral de Campos, do ponto de vista da relação entre educação e desenvolvimento, e a concepção de Estado típica do neoliberalismo de Terceira Via.

2.4. NEXOS COM AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.

O contexto histórico de elaboração e implementação da política de ensino médio integral de Pernambuco é marcado, também, pela atuação dos organismos internacionais na formulação de diretrizes que nortearam e norteiam as políticas educacionais de vários governos espalhados pelo mundo. A partir dessas diretrizes, atribuiu-se a educação a educação um papel de destaque para os países da periferia do capitalismo.

Segundo Shiroma, *et al* (2011, p.47):

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou-se esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição de políticas para educação no país. A implementação, no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada ganhou concretude.

Nos documentos do governo de Eduardo Campos relativos à política educacional, que foram objeto de análise de nossa pesquisa, encontramos a presença, de forma sistemática, de várias noções relacionadas às diretrizes para a educação, contidas em documentos de organismos multilaterais.

Na Declaração Mundial de Educação Para Todos, oriunda da conferência mundial de educação para todos, realizada em 1990, na cidade de Jontiem na Malásia, encontramos algumas passagens contendo concepções que sugerem nexos com os documentos da política educacional do governo Eduardo Campos, como, por exemplo, no artigo quatro da referida declaração se estabelece que, para que a aprendizagem, no âmbito da educação básica, seja garantida é preciso que os governos passem a “implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1998, p.04). Além disso, o documento deixa claro que as políticas educacionais devem primar pela qualidade e pela equidade, bem como pela garantia de ambientes adequados à aprendizagem. Tais diretrizes podem ser percebidas no documento intitulado Pacto Pela Educação, da seguinte forma:

O Pacto Pela Educação é uma política voltada para a qualidade da educação, para todos e com equidade, com foco na melhoria do ensino, das aprendizagens dos estudantes e dos ambientes pedagógicos, ampliando o acesso à educação e contribuindo para avanços educacionais em nosso estado. (PPE – PERNAMBUCO, 2012, p.02).

No que diz respeito a necessidade, colocada pela Declaração de Jontiem, de implantação de sistemas de avaliação de desempenho, encontramos no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, a materialização dessa diretriz na política educacional do governo Campos:

O SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – passa a ser anual. As avaliações serão realizadas no final de cada ano letivo em todas as escolas estaduais [...] O SAEPE fornece informações anuais sobre o desempenho das escolas. Dados que subsidiam a tomada de decisões, com o objetivo de solucionar os problemas detectados além de permitir a realização de intervenções para melhorar os resultados e verificar se as metas estabelecidas foram atingidas. (PMGP – PERNAMBUCO, 2010, p.10)

Além da Declaração de Educação Para Todos, as políticas educacionais do governo de Campos, também encontram referência em outro documento, que exerceu e

exerce grande influência nas políticas para a educação no Brasil. Esse documento se intitula “Educação: um tesouro a de descobrir, que é resultado de um relatório elaborado para a UNESCO pela Comissão de Educação para o Século XXI, sob a presidência do francês Jacques Delors.

No caso do Relatório Jacques Delors, os nexos com a política de educação integral para o ensino médio de Pernambuco salta aos olhos. Noções como: “competências”, “empreendedorismo”, “educação ao longo da vida”, entre outras, tem importância fundamental nos dois documentos, e é impressionante como essas noções fornecem coesão à lógica interna dos mesmos.

Outro aspecto que merece destaque, no sentido de apontar o nexo entre o Relatório Jacques Delors e os documentos do governo Campos é a função ideológica do conceito de globalização, tratado como uma inevitabilidade histórica, tendo, as políticas educacionais que se adaptarem a esse processo. Até a necessidade de formulação de um novo modelo de desenvolvimento, de caráter sustentável, bem ao estilo do programa Neoliberal da Terceira Via, ao qual o modelo de Estado de Eduardo Campos se filia. Vale salientar que a noção de “Desenvolvimento Sustentável” tem servido muito mais como uma forma de “humanizar” o capitalismo e, conseqüentemente, despolitizar o debate sobre a função do Estado no capitalismo, ocultando seu caráter de classe.

É nesse sentido que, Rezende (s/d, p.12), critica o conceito de desenvolvimento sustentável, afirmando que:

A prática do que foi definido como “desenvolvimento sustentável” opera como uma forma de “conduzir” um processo que vem se aprofundando desde a década de 70: trata-se do processo de reestruturação produtiva e as práticas políticas do neoliberalismo. Aumento dos ganhos e poder de decisão das grandes transnacionais e de seus respectivos países (destacadamente os EUA), destituindo algumas das restrições que se colocavam perante o capital como a legislação ambiental, as fronteiras nacionais e as barreiras ao monopólio, além dos custos predatórios para o mundo do trabalho, têm aparecido como características desta política. Após colocarmos seus projetos em comparação com programas de implementação, tendemos a acreditar que a “cooptação”, tanto dos trabalhadores como da opinião pública, tem sido o principal aspecto do “desenvolvimento sustentável”, numa forma de procurar imprimir positividade a um processo essencialmente negativo.

Ou seja, o desenvolvimento sustentável, na perspectiva neoliberal de terceira via, cumpre papel fundamental na manutenção da ordem social capitalista, na medida em que tenta forjar um consenso em torno de uma forma de desenvolvimento que, supostamente, não teria relação com os padrões de acumulação capitalista.

Além da noção de desenvolvimento sustentável, a relação entre o Estado e o setor privado na formulação e implementação das políticas educacionais, praticada exaustivamente pelo governo de Campos, também encontra respaldo no Relatório, no sentido de imbuir a esfera pública dos pressupostos próprios do mundo dos negócios.

A concepção de “Sociedade do Conhecimento”, também vincula o a política educacional para o ensino médio integral de Pernambuco ao Relatório da UNESCO, desempenhando o mesmo papel de fetichismo da técnica e de ocultamento dos antagonismos entre capital e trabalho configurando-se, portanto, como categoria apologética das relações capitalistas de produção.

No que diz respeito, de forma mais direta, a relação entre formação escolar e trabalho, as convergências são nítidas. O trecho a seguir é revelador, nesse sentido:

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da tecnologia, além da exigência crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, convém reconsiderar o lugar do trabalho e de seus diferentes status na sociedade de amanhã. Para criar essa sociedade, a imaginação humana deve adiantar-se aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego e a exclusão social ou, ainda, as desigualdades em relação ao desenvolvimento. (UNESCO, 1996, p.11).

Nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012), encontramos a adaptação dessa ideia para a realidade pernambucana:

Uma posição inovadora não pode deixar de pressionar por uma educação em sintonia com o mundo do trabalho, adequada às novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador. [...] O projeto Parâmetros da Educação Básica do

Estado de Pernambuco tem essa perspectiva. (PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2012, p.55).

Nesse caso, “reconfigurar o papel do trabalho”, ou, na adaptação feita pelo documento da política educacional de Campos, “novas exigências que determinam um novo perfil de trabalhador”, significa, na prática, formar o trabalhador para atender as demandas do capital de acordo com os novos padrões de acumulação flexível; o que significa a possibilidade da obtenção da mais-valia relativa.

O Marco de Dakar, documento originado de um encontro realizado em Dakar no Senegal, em abril do ano 2000, é uma espécie de “balanço” da Conferência de Educação para Todos realizada em Jontiem. O referido documento que, de certa forma, condensa ideias tanto da conferência de Jontiem quanto do Relatório Jacques Delors, também traz diretrizes que estão presentes nos documentos da política educacional de Eduardo. Aspectos como: a parceria do Estado com o setor privado nas políticas educacionais, a noção de “sociedade do conhecimento”, a ideologia da “globalização” e a insistente ideia de que é preciso que haja a implementação de processos de avaliação de desempenho e monitoramento. Mas, sem dúvidas, o aspecto mais decisivo na influência do Marco de Dakar para a política educacional do governo Campos, que também está presente no Relatório Delors e na Declaração de Jontiem, é a ideia de que a educação é fator fundamental para o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, para redução da pobreza e das desigualdades. Essa perspectiva está presente em diversas passagens do referido Marco de Ação (2000):

Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas internacionais e nacionais para redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão. A educação é um direito fundamental e constitui chave para o desenvolvimento sustentável. [...] Há forte correlação entre baixo nível de matrícula, retenção deficiente e resultados insatisfatórios da aprendizagem e a pobreza. [...] Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa. [...] A educação, começando com assistência e educação das crianças pequenas, e continuando pela aprendizagem durante a vida toda, é essencial à outorga de poder aos indivíduos, à eliminação da pobreza no nível da

família e da comunidade, e ao desenvolvimento social e econômico mais amplo (UNESCO, 2000, p.15-19-22).

Fica clara a relação entre educação e desenvolvimento, nos moldes preconizados pela teoria do capital humano.

Outra questão que fica visível é a concepção de educação como forma de contenção da pobreza, deslocando para a escola o papel de disciplinamento dos pobres. Essa perspectiva também está presente nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO. A ideia básica consiste em investir nas necessidades básicas da população visando possibilitar um certo grau de mobilidade social; Assim poderia se evitar uma situação de caos social que poderia abalar a ordem capitalista. (BUENO e FIGUEREDO, 2012).

A mesma perspectiva está presente em um Informe Anual do Banco Mundial (BM) de 1993, onde lê-se: “Dado que o trabalho é a principal propriedade do pobre, o incremento na oferta e qualidade da educação representam um mecanismo-chave para a redução de grandes desigualdades e reduzir o número de pessoas vivendo na pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1993, p.136)

Trata-se, como se pode perceber, dos mesmos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Evidentemente, reconfigurada a partir de novas categorias e perspectivas; Mas, essencialmente, a lógica é a mesma: a educação entendida como fator de produção, como “chave” para o desenvolvimento econômico. Esses trechos retirados de documentos de organismos multilaterais, encontram correspondência com a política educacional de Campos não com uma mera reprodução mas, como pressupostos que, de fato, norteiam a implementação das políticas educacionais do governo de Pernambuco.

Outra categoria que indica o nexo entre a política educacional integral do governo Campos e as diretrizes dos organismos multilaterais é a de Coesão Social. No Relatório Jacques Delors, por exemplo, encontra-se um dos sentidos da ideia de coesão social, quando se afirma que, em relação a educação, “existe a expectativa de que ela contribua para o desenvolvimento do desejo de conviver, elemento básico da coesão social e da identidade nacional”(UNESCO, 2010, p.27). No documento intitulado Visão de Futuro: Pernambuco 2035, a noção de coesão social tem papel de destaque, vinculada à educação. No referido documento existe um tópico específico sobre a

coesão social se afirma que: “A Coesão social tem sua essência na igualdade de oportunidades dos pernambucanos e em relações políticas e sociais de tolerância, civilidade e cooperação num ambiente democrático e de elevado protagonismo social” (PERNAMBUCO, 2012, p.46). Esse documento estabelece uma relação direta entre coesão e igualdade social, sendo a educação responsável por acabar com a desigualdade e garantir a coesão social. Ou seja, a coesão estaria atrelada a ascensão social, via educação.

Analisando a relação entre educação e coesão social no capitalismo, Oliveira (2000, p.230) assevera que, “O sucesso da coesão social na sociedade capitalista sempre foi atribuído as possibilidades de ascensão social dos indivíduos ou grupos’. A mesma autora (Idem, p.231) aponta que a origem de tal relação se encontra na sociologia positivista de Durkheim:

Para Durkheim (1987), o papel da educação consiste em proporcionar às populações os meios necessários para a vida em sociedade, isto é, os requisitos reclamados pela solidariedade mecânica e orgânica. De acordo com tais ideias seria necessário que o sistema de ensino fosse organizado com vistas a oferecer uma sólida base educacional calcada nas similitudes exigidas pela solidariedade mecânica, ou seja, valores e normas comuns a todos. Mas, também, seria importante que o sistema de ensino propiciasse uma educação diferenciadora, capaz de responder às demandas da solidariedade orgânica, ou seja, às especificidades requeridas pela divisão do trabalho. (OLIVEIRA, 2000, p.231).

O que fica patente é que, a concepção de coesão social encontrada nos documentos da política educacional de Pernambuco está relacionada ao entendimento da educação como fator de apaziguamento dos antagonismos sociais, sobretudo os de classe. Assim como na concepção de Durkheim, intelectual orgânico da burguesia na fase de consolidação da sociedade capitalista, a coesão social vista como papel da educação revela que, do ponto de vista dos interesses do capital, tão importante quanto formar um trabalhador com as competências necessárias para atuar na acumulação flexível, é conformar esses mesmos trabalhadores de acordo uma subjetividade adequada aos parâmetros da reprodução do capital, realizando, portanto o que Alves (2007) denomina de “captura da subjetividade” do trabalhador, típica do contexto em que predomina o padrão de acumulação flexível. Segundo, Alves (2007) a captura da

subjetividade é o nexo fundamental do processo de acumulação flexível. Nesse sentido, o referido autor afirma que:

Ao dizermos que o nexo essencial do modo toyotista de organização do trabalho capitalista é a “captura” da subjetividade do trabalhador assalariado, salientamos, mais do que nunca, por um lado, os laços orgânicos entre a instância da produção e a instância da reprodução social e, por outro lado, a exacerbação da manipulação social pelos valores de mercado, a ocultação das contradições sociais pela ideologia do autoempreendedorismo, a “colonização” da vida social pelos valores-fetiches que impregnam a nova pedagogia empresarial. (ALVES, 2007, p.90)

A parceria da secretaria de educação de Pernambuco com a entidade Junior Achievement, ligada ao universo empresarial, para desenvolver no âmbito das escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral o projeto denominado Miniempresa é um claro exemplo de “captura da subjetividade”, no campo educacional. Em tal projeto, com a justificativa formar jovens empreendedores, o que ocorre é uma sistemática difusão da ideologia liberal, através das noções de livre concorrência, competitividade, num fantasioso mundo onde não existem classes sociais e os indivíduos se fazem sozinhos. É a mesma perspectiva de empreendedorismo que permeia as diretrizes dos organismos internacionais e foi, como outras noções, adaptada à política educacional para o ensino médio integral de Pernambuco.

A adaptação de princípios contidos nos organismos internacionais, do ponto de vista da relação entre educação e desenvolvimento, segue uma estratégia que visa a obtenção de um consenso acerca do caráter das políticas educacionais e de que forma o Estado deve mediar a implementação dessas políticas. Primeiro, é feito um diagnóstico da conjuntura da sociedade atual; é nesse diagnóstico que entram as noções de “sociedade do conhecimento”, “desenvolvimento sustentável”, “globalização”, etc. Em seguida é construído um discurso que possa legitimar o referido diagnóstico para que, conseqüentemente, os governos desenvolvam políticas educacionais que sejam coerentes com o diagnóstico realizado. Dessa forma, se estabelece um processo de construção de um consenso que, de tão propalado, ganha ares de naturalidade. A força de tal consenso, se encontra na sua, pretensa, objetividade, pois o mesmo estaria calcado em uma análise da realidade, tal como ela é.

Dessa forma, tenta-se tornar o consenso imune a qualquer tipo de crítica. Assim, categorias tomadas *a priori* e, portanto, abstraídas da realidade histórica, são tomadas como referenciais objetivos, que embasam uma verdade irrefutável sobre a realidade. Um exemplo dessa operação, pode ser encontrado no documento intitulado Balanço das Ações 2012, da secretaria de Educação de Pernambuco, onde se afirma que, o governo de Pernambuco está implementando “a educação para o século XX”(PERNAMBUCO, 2012, p.03). Nesse caso, a categoria “século XXI”, oriunda do consenso pré-estabelecido, pretende-se irrefutável, pois quem, em sã consciência, seria contrário a uma educação contextualizada com o tempo presente? A questão é que, “século XXI” vem, de antemão, definido como um momento marcado por profundas transformações, onde a antiga sociedade industrial cedeu lugar a “Sociedade do Conhecimento”, marcada pelo avanço acelerado das novas tecnologias da informação, onde se exige do trabalhador um novo perfil, flexível, facilmente adaptável às rápidas mudanças; Daí a necessidade do desenvolvimento de competências. Percebe-se, portanto, que “século XXI” é, na verdade, o capitalismo na sua forma atual, que tem o padrão de acumulação flexível como base das suas relações de produção. Logo, “educar para o século XXI”, na prática, significa educar para a nova sociabilidade capitalista, pois, nesse raciocínio falacioso o capitalismo se confunde com A Realidade.

A primeira demonstração do caráter ideológico desse tipo de formulação é a confusão, proposital, entre duas categorias distintas: o Real e o Existente. O Real é a totalidade concreta (KOSIK, 1976); e é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações (MARX, 1999); as determinações constituem o movimento que engendra o real. O Existente é a forma fenomênica do real; é a forma historicamente determinada do real. No caso em tela, o capitalismo é o Existente, ou seja, uma forma historicamente determinada do Real, mas é apresentado como se fosse O Real.

Em todos os documentos relativos a política educacional para o ensino médio integral do governo de Eduardo Campos, as categorias são utilizadas nessa perspectiva de mascaramento do Existente, para que a relação entre educação e desenvolvimento, nos moldes do que propunha a Teoria do Capital Humano, mas reconfigurada a partir de uma metamorfose conceitual, para que, dessa maneira, se obtenha um consenso acerca do caráter das políticas educacionais. Nesse sentido, é preciso perceber que as supostas novidades contidas nos documentos para a política educacional do governo de Campos, sobretudo na relação educação e desenvolvimento, são apenas novas formas de

expressão da velha necessidade das relações de produção capitalista de submeter a formação escolar às suas demandas, e as categorias que são apresentadas para dar corpo a metamorfose conceitual que rejuvenesceu a TCH na política educacional do governo de Eduardo, atestam essa velha necessidade da lógica do capital.

Como afirma Kuenzer (2011):

[...] sob as novas formas de realização do capital , continua mais viva do que nunca a sua velha lógica, que produz crescentemente a exclusão pela exploração do trabalho. Evidentemente, existem novas formas de exploração, que se expressam no aparente deslocamento entre o real e o virtual, de modo a produzir subjetividades não mais a partir de bases materiais determinadas. Há que se considerar, contudo, que, atrás destas novas formas, encontramos a velha finalidade de acumulação ampliada; portanto, por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua não só dominante, mas hegemônico. (KUENZER, 2001, p.67).

Na política para o ensino médio integral de Campos, portanto, há a necessidade de que as noções apareçam de forma a ocultar suas reais determinações, fazendo com que a realidade apareça de forma fetichizada, para que o velho seja, de forma travestida, apresentado como “novo”. É essa operação que reconfigura os preceitos da velha teoria do capital humano para, através de uma metamorfose conceitual, fundamentar a relação entre educação e desenvolvimento da política educacional de Eduardo. É essa mesma operação que permite o governo de Campos afirmar que está educando para o “século XXI” quando, na verdade, educa para a nova sociabilidade capitalista, que tem, na esfera da produção, o padrão de acumulação flexível como característica principal. Daí, a necessidade de se educara um “trabalhador com novo perfil”, como consta nos documentos analisados. O fetichismo presente nessa perspectiva é mais do que evidente. Fetichismo, aliás, que não é um fenômeno aleatório; Mas, ao contrário, é algo que está presente em qualquer proposta, incluindo as de política educacional que tenha como horizonte a sociabilidade capitalista. Nesse sentido, o fetichismo não uma “opção” contida nas diretrizes da sobre educação e desenvolvimento no programa integral de Pernambuco é, na verdade algo que lhe é inerente, algo que compõe a visão de mundo que norteia a formulação da política de ensino médio integral. A concepção de educação que decorre dessa perspectiva fetichizada é absolutamente funcional às demandas da sociedade capitalista atual.

Sobre essa concepção de educação, Meszáros (2008) afirma que a mesma serve:

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MESZAROS, 2008, p.35).

Essa concepção de educação está presente na política de ensino médio integral de Pernambuco.

Pelo que demonstramos, até aqui, fica claro que, a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco desloca o Estado para o papel de mediador entre os a formulação da política educacional e as demandas impostas pela necessidade de reprodução do capital no estágio da acumulação flexível. Essa mediação, no entanto, não se dá de forma neutra, como se o governo estivesse cumprindo um “dever constitucional”. Na verdade, o papel de mediação do Estado se dá a partir dos pressupostos colocados pelos “homens de negócio”. O Estado de Pernambuco formula e executa, porém, o faz com base em diretrizes que coadunam com agentes externos, mais especificamente, consultorias privadas e organismos multilaterais.

Esse papel do Estado de formular e executar a política de educação integral a partir de pressuposto que tomam a educação numa perspectiva mercantilizada nos permitem concluir que, se mudou o papel do Estado de Pernambuco em relação à política de ensino médio integral, que no governo Jarbas era materializado numa parceria público-privada e ficava à cargo de um instituto privado, e no governo Eduardo passou para a secretaria de educação, ficando sob a tutela do Estado, a essência permaneceu inalterada. A lógica economicista e produtivista manteve-se. Se o Estado passou a se encarregar da educação integral, encarregou-se na prática de executar as diretrizes oriundas das novas formas capitalistas de sociabilidade. É assim que se

explica, por exemplo, o caráter de Neoliberalismo de Terceira Via que encontramos nos documentos oficiais do governo Campos, pois essa forma de organização do Estado tem sido absolutamente funcional à formulação e implementação de políticas educacionais que atendam as demandas da acumulação flexível, mesmo que, no discurso, sejam feitas críticas ao neoliberalismo.

O neoliberalismo de terceira via que caracteriza o modelo de Estado de Eduardo Campos é a forma estatal que tem sido mais fértil para que se estabeleça a relação entre educação e desenvolvimento a partir de um processo de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. Foi isso que fez o Governo de Campos, ao implantar Programa de Educação Integral.

Para uma proposta de educação integral que se apresenta como “inovadora”, a reconfiguração da velha teoria do capital humano em novos conceitos é, na prática, a repetição da tragédia, dessa vez em forma de farsa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de investigação a política de educação integral de Pernambuco, tendo como objetivo desvelar os nexos presentes na relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco. Através da produção dos dados e da análise documental comprovamos que, a partir do governo de Eduardo Campos houve um certo deslocamento da política de educação integral, no sentido de que a secretaria de educação, e não mais o Instituto de Co-Responsabilidade Educacional (ICE), fosse o responsável pelo seu planejamento e execução, como ocorreu no governo de Jarbas, que antecedeu Eduardo Campos. Além disso, outros aspectos são indícios dessa diferenciação, tais como, a ampliação da cobertura para todo o estado, o financiamento e a implantação da sistemática de avaliação. Por outro lado, entretanto, houve um aprofundamento e aperfeiçoamento da visão privatista defendida pelo ICE no governo Jarbas. Dessa forma, podemos afirmar que esse deslocamento não alterou os pressupostos da política de educação integral de Pernambuco, mas possibilitou a formação de um novo arcabouço jurídico-institucional para o Programa de Educação Integral. Na verdade, o governo de Eduardo Campos através do Programa de Educação Integral manteve e até ampliou a lógica empresarial por meio de parcerias com o Movimento Brasil Competitivo e do Instituto nacional de Desenvolvimento Gerencial, além de outros agentes do setor privado.

Evidenciou-se também que, a concepção de desenvolvimento presente nos documentos analisados está vinculada aos pressupostos da Teoria do Capital Humano. No entanto, essa vinculação não ocorreu de forma direta, linear. Na verdade, o governo de Eduardo Campos empreendeu um processo rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010) por meio de uma metamorfose conceitual, marcado pela difusão de um “novo” discurso educacional que tem raízes na crise do modelo de acumulação conhecido como fordismo. É, nesse sentido, um discurso que se baseia em novos padrões de acumulação de caráter flexível, o que irá demandar o desenvolvimento de novas categorias que atendam a estas novas demandas, tais como: “empreendedorismo”, “competências”, “empregabilidade”, “sociedade do conhecimento”, etc. Esse discurso e as práticas que o materializam foram assimilados

pela política educacional integral de Campos. No entanto, com uma particularidade: embora a política de ensino médio integral de Campos corresponda às demandas impostas pela reprodução do capital no contexto da acumulação flexível, o seu governo não abre mão de ser o condutor e articulador dessa política.

Identificamos também que, é dessa perspectiva da reconfiguração da teoria do capital humano a partir de novas formulações, que se pode compreender as bases econômicas da relação entre educação e desenvolvimento na política para o ensino médio integral de Campos. Nesse sentido, cabe ao Estado, na perspectiva Neoliberal de Terceira Via (NEVES, 2008) adotada por Eduardo, implementar a política educacional que atenda às urgentes demandas da acumulação flexível (HARVEY, 2003; ALVES, 1999). Como consequência, não há como fugir, coerentemente com o que pregavam os formuladores da TCH, à matriz neoclássica e, conseqüentemente, de todos os pressupostos que decorrem dessa corrente econômica. Isso explica o papel economicista relegado à educação e, sobretudo, a sistemática operação ideológica (CHAUÍ, 1985), contida nos documentos, para o ocultamento das contradições do capitalismo.

Constatamos, ainda, que o apego da política de ensino médio integral do Governo Campos aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, embora, reconfigurada, o levou a se ancorar em uma concepção de Homem que se vincula a noção de *homo oeconomicus*, típica da fundamentação filosófica liberal (HOLANDA, 1998), implicando em política educacional que forma para a nova sociabilidade capitalista, caracterizada pelo padrão de acumulação flexível.

Desvelamos também que, o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano realizado pelo governo de Campos, através do Programa de Educação Integral, trouxe no seu bojo muitas contradições, que implicam em sérias conseqüências para a educação pública de Pernambuco. A principal contradição se configura no fato de que a atualização da TCH provoca a desqualificação do processo de escolarização dos jovens, à medida em que introduz um viés comportamentalista ao processo de formação, que se adequa às exigências da acumulação flexível num contexto de desqualificação dos postos de trabalho. Essa desqualificação da escola é absolutamente funcional ao capitalismo, pois impede o acesso do trabalhador ao saber elaborado, tornando essa escola desqualifica algo absolutamente produtivo para o capital (FRIGOTTO, 2010),

inviabilizando a ideia de educação integral na perspectiva omnilateral, expressando apenas uma política ampliação da jornada escola , ou seja, educação em tempo integral.

Demonstramos que o modelo de Estado presente nos documentos analisados, ao vincular-se com uma concepção corte “neodesenvolvimentista”, permitiu ao governo de Eduardo Campos a formulação de uma retórica de Terceira Via que, supostamente, se afastaria do modelo neoliberal do governo de Jarbas Vasconcelos. No entanto, a elaboração e execução de suas políticas educacionais, profundamente atreladas às diretrizes oriunda das consultorias privadas, o modelo de gestão por metas e resultados e a educação entendida como fator de produção, numa clara reconfiguração da Teoria do Capital Humano, acabam por desvelar o verdadeiro caráter do Estado no governo de Campos, que se situa muito mais na perspectiva denominada por Neves (2008) de “Neoliberalismo de Terceira Via”. No entanto, o que se constatou foi que, entre o neoliberalismo e sua variante de terceira via não existe mudança de conteúdo, de essência mas, tão somente de forma. É um processo de modernização conservadora, Assim sendo, as políticas educacionais dos governos alinhados aos pressupostos do Neoliberalismo de Terceira Via, como é o caso do governo de Eduardo Campos, se inserem nessa mesma lógica de mudar para conservar-se dentro dos estreitos limites da lógica do capital. É nessa perspectiva que podemos compreender, por exemplo, a mudança ocorrida na política de educação para o ensino médio integral, no período de transição do governo de Jarbas Vasconcelos para o governo Eduardo Campos, onde a parceria público-privada estabelecida entre o governo jarbista e o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), que deixava a cargo dessa entidade privada a coordenação do projeto piloto de educação integral, foi encerrada e, a partir de Campos, tornou-se “política pública”, ficando sob a tutela da secretaria de educação. Do ponto de vista de sua essência, a política educacional para o ensino médio integral manteve os mesmos pressupostos: se configura como uma política educacional que visa a preparação de mão de obra para atender as demandas do mercado capitalista, a partir de uma série de noções que rejuvenescem a velha teoria do capital humano.

Evidenciamos, a relação do Estado com o setor privado (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012) no âmbito da política educacional para o ensino médio integral em Pernambuco, diz muito sobre o papel do Estado de “articulador”, como coloca Campos em seu Programa de Governo. A articulação, embora seja executada pelo ente estatal, está baseada nos pressupostos dos agentes privados, configurando-se, na prática, como

política educacional que se insere no âmbito da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). Nesse contexto, na verdade, ocorre uma espécie de institucionalização da lógica privada na escola pública. Essa relação entre público e privado, onde o Estado articula e conduz uma agenda forjada nos pressupostos da lógica privada é absolutamente coerente com o modelo neoliberal de terceira via adotado por Campos.

Nesse sentido, podemos afirmar que está mais do que evidente o nexo da política educacional para o ensino médio integral de Campos, do ponto de vista da relação entre educação e desenvolvimento, e a concepção de Estado típica do neoliberalismo de Terceira Via.

Constatamos também que, a agenda da política para o ensino médio integral de Pernambuco tem profundas vinculações com as orientações estabelecidas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, etc.) (SHIROMA, et al, 2011), como por exemplo, a defesa da pedagogia das competências, a educação para empregabilidade, a necessidade do desenvolvimento de “parcerias” com o setor privado, que na verdade visam imprimir uma lógica privada na educação pública, e a perspectiva da educação como forma de contenção da pobreza.

Pelo que acabamos de expor fica evidente que, o Programa de Educação Integral de Pernambuco, implementado pelo governo de Eduardo Campos, materializa uma política educacional para o ensino médio que se ancora em uma relação entre educação e desenvolvimento vinculada aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, rejuvenescida através de uma metamorfose conceitual e adaptada ao contexto sócio-histórico do Estado de Pernambuco, no bojo de um governo que se caracteriza por um modelo de Estado nos moldes do Neoliberalismo de Terceira Via.

A formação escolar que decorre desse cenário, como demonstramos, é absolutamente funcional a reprodução do capital, na medida em que se propõe a formar um trabalhador de acordo com o perfil exigido pelos novos padrões de acumulação de caráter flexível. Nessa perspectiva, a educação é reduzida a um viés economicista, reprodutivista que, se reduz a formação de mão de obra flexível com competências que lhe garantam a empregabilidade. Ou seja, é a educação reduzida aos interesses imediatos da nova sociabilidade capitalista que, não reserva outra opção aos jovens ao não ser os estreitos limites da concepção burguesa de mundo.

No entanto, como todo fenômeno social é permeado por contradições, esse processo de subsunção da educação pública de Pernambuco aos interesses da reprodução do capital, através do Programa de Educação Integral, não ocorrerá sem que haja o desenvolvimento de um processo contra-hegemônico que, prime por uma formação escolar de ensino médio integral na perspectiva da emancipação humana. Ficando assim, aberta a possibilidade do desenvolvimento de outras pesquisas que possam investigar esse processo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. **A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras**. Revista Educação e Políticas em Debate - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina, PR : Práxis; Bauru : Canal 6, 2007.

_____. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina, PR : Práxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **A nova morfologia do trabalho, suas principais metamorfoses e significados: um balanço preliminar**. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.): Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro : EPSJV, 2010.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <w.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**, vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em 18/03/2014.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRUNO, Lúcia. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil**. São Paulo : Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEREDO, Ireni Marilene Zago. **A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil**. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo : Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo : Cortez, 1996.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris : UNESCO, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: MINAYO (Org.): Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ : Vozes, 2011.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em 14/04/2014.

Educação Para Todos: Compromisso de Dakar. Brasília : UNESCO; Consed; Ação Educativa, 2000.

Educação: Balanço das Ações – 2012. Secretaria Estadual de Educação, 2012.

Frente Popular de Pernambuco: **Programa de Governo – Eduardo Campos – 2011-2014**.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. (orgs.) de. As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo : Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo : Cortez, 2010.

GENTILLI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO (Org.) : Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século . Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

GONÇALVES, Reinaldo; FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos. **A Economia Política do Governo Lula**. Rio de Janeiro, RJ : Contraponto, 2007.

GONÇALVES, Reinaldo. **Neodesenvolvimentismo e liberalismo enraizado**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 637-671, out./dez. 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola, 2003.

HENRY, Raul. **Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional**. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

HOLANDA, Francisco Urubam Xavier. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. Porto Alegre : Edipucrs, 1998.

KONDER, Leandro, **O que é dialética**. São Paulo, SP : Brasiliense, 2004 – (Coleção Primeiros Passos; 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO (Org.): Educação e crise do trabalho: perspectivas de fim de século. Rio de Janeiro, RJ : Vozes, 2011.

LEHER, Roberto. **25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período**. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.): Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro : EPSJV, 2010.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em Educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. [Orientadora: Marcia Angela da Silva Aguiar].

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo : Martin Claret, 2002.

MARTINS, André Silva Martins. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. [Orientadora: Lúcia Maria Wanderley Neves].

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política** (Trad. Edgard Malagodi). São Paulo : Abril Cultural, 1999.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2008.

MATTEI, Lauro. **Gênese e agenda do novo desenvolvimentismo brasileiro**. Revista de Economia Política, vol. 33, nº 1 (130), pp. 41-59, janeiro-março/2013.

MESZAROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo, SP : Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2008.

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. 198f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru. [Orientador: Jamerson Antonio de Almeida da Silva].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC-BRASCO, 2004.

_____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis : Vozes, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias. **A Teoria do Valor em Marx e a educação; um olhar sobre a Pedagogia das Competências**. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). A Teoria do Valor em Marx e a educação. São Paulo : Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Roseane. **Parcerias público-privadas na educação pública estadual em Pernambuco**. Trabalho apresentado no XXI EPENN-Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

_____. **Marxismo Impenitente; contribuição à história das ideias marxistas.** São Paulo : Cortez, 2004.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.** Rio De Janeiro : EPSJV, 2088.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação; novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

_____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** Rio de Janeiro: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, L. D. (2007). **A construção do “desenvolvimento sustentável” sob a égide do neoliberalismo: um estudo sobre a economia política da “crise ambiental”.** Trabalho apresentado no V Colóquio Marx-Engels. Disponível em: www.unicamp.br/cemarx.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2010.

Pacto Pela Educação. PERNAMBUCO, 2010.

Plano Plurianual de Pernambuco. PERNAMBUCO, 2011.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação.** Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

Programa de Modernização para a Gestão Pública – Metas para a Educação. Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, 2010.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/educar/?pag=1>>. Acesso em 10 de junho de 2013.

PERNAMBUCO, LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008.

PERNAMBUCO, DECRETO Nº 34.607, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo : Cortez, 2011.

REZENDE, Guilherme. **A crise do capital e a política do “desenvolvimento sustentável”**. s/d.

Relatório Anual de Ação do Governo (RAG). Secretaria de Planejamento, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria, et al. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. texto apresentado no GT Trabalho e Educação, na 34ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida Oto, *et al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro : Lamparina, 2001.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

_____. **Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 de jul. de 2014.

SIQUEIRA, L. S. **Desenvolvimento e Pobreza: uma análise**. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 12, n.24, p. 353-384, jul./dez. 2012.

Visão de Futuro: Pernambuco 2035, PERNAMBUCO, 2014.

ANEXOS

ANEXO A**LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008.**

Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Médio, unidades escolares da Rede pública Estadual de Ensino, conforme estabelecido em Regulamento.

Art. 2º O Programa ora criado tem por finalidade:

I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;

II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;

VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual;

IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.
155

Art. 3º Fica criada, na estrutura da Secretaria de Educação, vinculada ao gabinete de seu titular, a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral, dotada de autonomia técnica e financeira, a qual compete planejar e executar as ações do Programa ora criado e, em especial:

I – estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das ações pedagógicas e gerenciais das Escolas de Referência em Ensino Médio;

II – gerenciar o processo de organização e funcionamento das Escolas de Referência, visando à melhoria da qualidade do ensino médio, a preparação para o trabalho e a inclusão social;

III – assegurar a unidade gerencial das Escolas de Referência em Ensino Médio;

IV – planejar e executar programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa;

V – implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral;

VI – disseminar as experiências exitosas para as demais Escolas da Rede Estadual de Ensino;

VII – promover o planejamento para a expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio e definir padrões básicos de funcionamento;

VIII – assegurar a interiorização das Escolas de Referência em Ensino Médio;

IX – assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional;

X – gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento das Escolas de Referência associando a qualidade do ensino médio e a inclusão social;

XI – articular e coordenar novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa, empresas públicas ou privadas, organizações civis sem fins lucrativos e institutos, visando ao fortalecimento do Programa, sua ampliação e melhoria do ensino;

XII – assegurar, observada a compatibilidade de espaço físico e de horários, Educação de Jovens e Adultos no âmbito das Escolas de Referência em Ensino Médio.

Art. 4º Os atuais Centros de Ensino Experimental ficam redenominados "Escolas de Referência em Ensino Médio".

Art. 5º O Programa de Educação Integral será executado, inicialmente, em 51 (cinquenta e uma) Escolas de Referência, das quais 33 (trinta e três) em jornada integral e 18 (dezoito) em jornada semi-integral, implementadas em pólos micro-regionais do Estado.

§ 1º Os diretores, secretários, educadores de apoio, coordenadores administrativos, coordenadores de biblioteca, chefes de núcleos de laboratório e coordenadores sócio-educacionais lotados e com exercício nas Escolas de Referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias. 156

§ 2º Os professores lotados e com exercício nas Escolas de Referência em Ensino Médio cumprirão jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, ou semi-integral, com carga horária de 32 (trinta e duas) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias, de acordo com o funcionamento de cada Escola.

§ 3º O professor que exerça a função de Diretor nas Escolas de Referência, cumprirá jornada de trabalho em regime integral, com dedicação exclusiva.

§ 4º A gratificação de localização especial prevista no artigo 3º, inciso I, alíneas "a" e "b" da **Lei nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005**, e alterações, será concedida, exclusivamente, para os professores participantes do Programa de Educação Integral, ora instituído.

§ 5º A seleção para o cargo de Diretor das Escolas de Referência dar-se-á conforme disposto em Regulamento.

Art. 6º Atribuir-se-á aos diretores e secretários das Escolas de Referência a gratificação de representação prevista na **Lei nº 12.242, de 28 de junho de 2002**, e alterações.

Parágrafo único. Para fins do disposto no caput deste artigo, as Escolas de Referência ficam enquadradas como escolas de grande porte.

Art. 7º Ficam criados, no Quadro de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Poder Executivo, constante da **Lei nº 13.205, de 19 de janeiro de 2007**, e alterações, os cargos comissionados discriminados no Anexo I desta Lei Complementar.

Parágrafo único. Os cargos e funções de que trata o caput deste artigo serão alocados mediante Regulamento.

Art. 8º Ficam extintos, no Quadro de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Poder Executivo, constante da **Lei nº 13.205, de 19 de janeiro de 2007**, e alterações, os cargos comissionados discriminados no Anexo II desta Lei Complementar.

Art. 9º. As despesas com a execução da presente Lei Complementar correrão à conta de dotações orçamentárias próprias.

Art. 10. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário, e, em especial, o **Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004**, a **Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004**, e a **Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005**.

Palácio do Campo das Princesas, em 10 de julho de 2008.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS

Governador do Estado

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL

LUIZ RICARDO LEITE DE CASTRO LEITÃO

PAULO HENRIQUE SARAIVA CÂMARA 157

FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR

ANEXO B**LEI Nº 12.588, DE 21 DE MAIO DE 2004.**

(Revogada pelo art. 11 da **Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008.**)

Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE PERNAMBUCO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada, na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, vinculada ao gabinete de seu titular, a Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental - UCP/CEE, unidade técnica, dotada de autonomia técnica, administrativa e financeira, a qual compete:

I - Planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental;

II - cumprir as obrigações que lhe forem imputadas em contratos e convênios celebrados com entidades públicas e privadas;

III - administrar os recursos financeiros alocados ao programa e as respectivas contas bancárias, promovendo sua contabilização gerencial e controlando sua adequada aplicação;

IV - realizar diretamente as licitações necessárias à execução das ações a cargo do programa e das unidades administrativas da Secretaria de Educação e Cultura nele envolvidas;

V - monitorar e avaliar o cumprimento das metas previstas no programa, fixando os indicadores;

VI - promover a articulação com outros programas e projetos com objetos afins ao do programa.

Parágrafo único. Funcionará junto à UCP/CEE uma comissão de licitação.

Art. 2º A integração das unidades de ensino à rede de Centros de Ensino Experimental e Escolas de Referência, abrangidas pelo respectivo Programa, dar-se-á por ato do Secretário de Educação e Cultura, por proposta da Unidade Técnica de que trata a presente Lei. 159

Art. 3º Os cargos comissionados e funções gratificadas necessárias à gestão e execução do Programa serão alocados pelo Secretário de Educação e Cultura, dentre os cargos e funções vinculados a sua estrutura administrativa.

Art. 4º As despesas com a execução da presente Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 5º O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data de sua publicação.

Art. 6º A presente Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do campo das princesas em 21 de maio de 2004.

JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS

Governador do Estado

CELECINA DE SOUZA PONTUAL

RICARDO GUIMARÃES DA SILVA

MAURÍCIO ELISEU COSTA ROMÃO

RAUL JEAN LOUIS HENRY JÚNIOR

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado

ANEXO C

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO nº 021/2003



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
Secretaria de Educação e Cultura

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E FINANCEIRA Nº 021/2003, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE PERNAMBUCO, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA E O INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE, PARA OS FINS QUE ESPECIFICA ABAIXO:

O ESTADO DE PERNAMBUCO, entidade de direito público interno, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 10.571.982/0001-25, neste ato representado pelo seu governador Dr. JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS, residente no Palácio do Campo das Princesas – Praça da República – Santo Antônio – Recife-PE, portador da carteira de identidade nº 595946-SSP/PE, CPF nº 001.054.574-34, por intermédio da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 10.572.071/0001-12, com sede na rua Siqueira Campos, nº 304, bairro de Santo Antônio, nesta cidade do Recife, doravante denominado simplesmente PRIMEIRO CONVENENTE/SEDUC, neste ato representada pelo seu titular Dr. MOZART NEVES RAMOS, brasileiro, casado, engenheiro químico, residente e domiciliado nesta Cidade, portador da cédula de identidade RG nº 1.023.547-SSP/PE e do CPF/MF sob o nº 185.030.714-87, e o INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE, entidade civil sem fins lucrativos, regularmente constituída e com endereço na Rua Cais do Apolo, nº 222 – 11º andar, bairro do Recife, CEP 50.030-905, nesta cidade do Recife-PE, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 05.364.274/0001-83, doravante designado simplesmente SEGUNDO CONVENENTE/ICE, neste ato representado, nos termos do Estatuto Social pelo Presidente do Conselho de Administração, Dr. MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES, brasileiro, casado, engenheiro eletrônico, inscrito no CPF/MF sob o nº 021.241.064-49, portador da cédula de identidade RG nº 628.332-SSP/PE, residente e domiciliado na Alameda Argentina, nº 482, Alphaville II, Barueri, São Paulo-SP;

CONSIDERANDO que a causa da Educação e do Ensino Público, em especial do ensino médio, é dever e responsabilidade do Poder Público, mas sendo a base do bem comum, também implica co-responsabilidade da sociedade como condição para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano;

CONSIDERANDO que essa co-responsabilidade deve ser estimulada e disseminada na sociedade mediante as mais diversas formas de participação ativa, congregando entidade e pessoas como exercício de cidadania;



Isabela de Santo Antônio
Procuradora-Geral do Estado de Pernambuco
Procuradoria Consultiva e TRALCA
Depº de Licitações, Contratos e Convênios

I – PRIMEIRO CONVENENTE/ SEDUC

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:

- a) definir e tornar disponível de forma gradual sete pólos micro-regionais, sempre escolhidos de comum acordo com o **SEGUNDO CONVENENTE/ICE** após análises de conveniência, oportunidade, perspectivas de resultados e viabilidade de recursos a serem obtidos junto à comunidade, dentre outros, com a finalidade de neles implantar ou desenvolver "centros educacionais de excelência", segundo modelo cujos princípios básicos estarão previamente definidos, quanto a recursos – humanos, técnicos e materiais – e a ações a serem desenvolvidas;
- 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 CONVENENTE/ICE** que garantam, conforme o caso, o acesso mediante requisitos prévios, objetivos e públicos, bem como a universalidade e gratuidade, preservando a obediência às leis e a compatibilidade com os objetivos do convênio;
- d) desenvolver, no exercício da co-responsabilidade e da co-gestão, em conjunto com o outro convenente, as demais ações que sejam previstas nos termos complementares ou se façam necessárias;
- e) expedir os instrumentos legais ou normativos que, a juízo das partes, sejam indispensáveis ou necessários ao desenvolvimentos dos objetivos e atividades previstas no presente convênio.

II – SEGUNDO CONVENENTE/ ICE

- 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, co-gestão, 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;



3

Isaque de Sá
 Procurador do Estado
 Procuradoria Consultiva
 Deptº de Licitações, Contratos e...

- e) estimular, a partir da experiência dos "centros", a participação e co-responsabilidade de pessoas, empresas e outras organizações da comunidade, nas ações relativas à causa do ensino médio público e gratuito, no Estado de Pernambuco.

PARÁGRAFO ÚNICO: Sem prejuízo do objetivo principal e das atribuições e competências acima definidas, os convenientes e intervenientes poderão estabelecer e definir competência para desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias, formalizando-as, se for o caso, mediante TERMOS COMPLEMENTARES ao presente convênio, os quais, uma vez celebrados e publicados seus extratos, reputar-se-ão como integrantes do mesmo convênio obrigando desde logo seus partícipes.

CLÁUSULA QUARTA – DOS TERMOS COMPLEMENTARES

Fará parte integrante e complementar deste convênio o Termo Complementar anexo, com o fito de documentar de forma específica a forma como as ações serão desenvolvidas inicialmente, com a definição dos propósitos, princípios e as responsabilidades e atribuições de cada integrante dentro do plano operacional do primeiro "centro" de que trata a Cláusula Terceira, item I.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nada obstante o Termo Complementar acima aludido, o presente convênio deverá ser complementado, periodicamente, por outros TERMOS COMPLEMENTARES, na medida das necessidades, com novas definições ou ajustes, os quais se integrarão ao convênio como se nele previsto e, uma vez publicados por extrato no Diário Oficial do Estado, passarão a obrigar as partes convenientes e intervenientes na forma prevista no parágrafo único ao item II da Cláusula Terceira.

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS

Para o pleno desenvolvimento dos objetivos previstos na Cláusula Primeira as partes se obrigam a contribuir com os recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros necessários, os quais serão alocados e empregados de acordo com os órgãos de gestão e gerenciamento de cada "centro" segundo os Termos Complementares e planos de trabalho específicos aprovados pelos convenientes e intervenientes, sempre sob a orientação e supervisão da unidade administrativa prevista no item I da Cláusula Terceira.

§1º. – Os recursos técnicos e financeiros para atendimento à execução do presente convênio, pelo **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC**, correrão a conta de dotação orçamentária própria, destinada ao custeio da organização e gestão da rede escolar na educação básica, incluídos no orçamento geral do Estado, e alocados conforme a sua natureza, em cada exercício, mediante Termo Aditivo, sem que haja transferência destes recursos ao **SEGUNDO CONVENIENTE/ICE**.



AA

Isabelle M. Sano Aguiar
Procuradora do Estado de PE
Procuradoria Consultiva e Especializada
Deptº de Licitações, Contratos e Correio

Handwritten signature and initials.

§2º. – Os recursos técnicos e financeiros a serem aportados pelo **SEGUNDO CONVENENTE** constituir-se-ão de contribuições em bens ou dinheiro, doações, cessão de uso, comodatos e bolsas ou outros recursos, próprios ou de terceiros.

CLÁUSULA SEXTA – DA RESPONSABILIZAÇÃO DOS CONVENENTES

O convênio deverá ser executado fielmente pelos convenentes, de acordo com as cláusulas pactuadas e a legislação pertinente, respondendo cada uma delas pelas consequências de sua inexecução total ou parcial a que tiver dado causa

PARÁGRAFO ÚNICO - A utilização temporária de pessoal que se tornar necessária para a execução do objeto deste Convênio não configurará vínculo empregatício de qualquer natureza, nem gerará qualquer tipo de obrigação trabalhista ou previdenciária para o **PRIMEIRO CONVENENTE/SEDUC**.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICAÇÃO

O presente convênio será publicado por extrato, no Diário Oficial do Estado, dando-se conhecimento do mesmo à Assembléia Legislativa e/ou à Câmara Municipal, em cumprimento ao disposto no parágrafo 2º do artigo 116, da Lei 8.666/93.

CLÁUSULA OITAVA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O prazo inicial de vigência do presente convênio, ressalvadas as hipóteses de rescisão adiante previstas, tendo em vista que os objetivos dos programas a serem desenvolvidos demanda longo prazo para se aferir resultados, é de 05 (cinco) anos, contados da data de sua assinatura, podendo no entanto ser prorrogada sua vigência no interesse dos objetivos do mesmo e conveniência dos convenentes.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nada obstante o prazo mínimo inicial estipulado, sendo da natureza dos convênios a possibilidade de cada convenente livremente denunciá-los, as obrigações assumidas segundo os Termos Complementares ficarão mantidas, procedendo-se, conforme o caso, aos ajustes ou indenizações respectivas na hipótese de retirada.

CLÁUSULA NONA – DO ADITAMENTO

As alterações por ventura necessárias ao fiel cumprimento do objeto deste convênio serão efetivadas mediante prévio Termo Aditivo, que o integrará para todos os efeitos legais.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA RESCISÃO



[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
 Isabela M. Sabb
 Procuradora do Estado de
 Procuradoria Consultiva o FIAL
 Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

O presente convênio será rescindido antecipadamente caso se evidencie a inviabilidade ou impossibilidade de alcançar os objetivos estabelecidos.

PARÁGRAFO ÚNICO: As demais hipóteses de rescisão serão estabelecidas em Termo Complementar e contrato que definirão a execução das obrigações pendentes e o destino dos bens utilizados na execução dos programas previstos no presente convênio.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – AÇÃO PROMOCIONAL

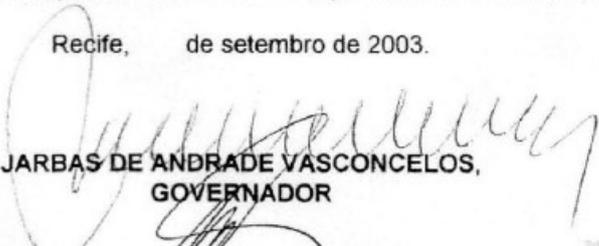
Os partícipes ajustam quer qualquer ação promocional relacionada com os objetivos deste convênio terá, obrigatória e exclusivamente, finalidade institucional, informativa, impessoal e educativa, destacando a participação da **PRIMEIRO CONVENIENTE/SEDUC** e de eventuais empresas privadas que venham a se associar aos esforços do **SEGUNDO CONVENIENTE/ICE** e sempre que possível estimulando a participação co-responsável de pessoas e organizações da comunidade.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

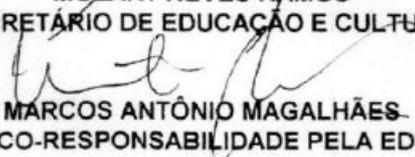
Fica desde já eleito pelas convenientes, o foro da Comarca do Recife, para dirimir as dúvidas ou questões suscitadas na execução do presente convênio.

E por estarem assim justas e acordadas, firmam o presente Convênio em 04 (quatro) vias, de igual teor e forma para único efeito de direito, na presença de 02 (duas) testemunhas que a tudo assistiram e, que também o subscrevem.

Recife, de setembro de 2003.


JARBAS DE ANDRADE VASCONCELOS,
GOVERNADOR

MOZART NEVES RAMOS
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

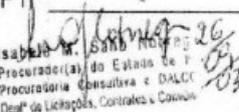

MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES
INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE

TESTEMUNHAS:

1. _____ 2. _____
 CPF/MF nº _____ CPF/MF nº _____



6


 Isabela M. Sano
 Procuradora do Estado de PE
 Procuradoria Consultora e DALCI
 Deptº de Licitações, Contratos e Convênios

ANEXO D

MENSAGEM nº 097/2008



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

MENSAGEM Nº 097 /2008

AO EXPEDIENTE	
As 1:23:55	Comissão (des).
Em, 16 de junho	de 2008
PRESIDENTE	

Recife, 16 de junho de 2008

Senhor Presidente,

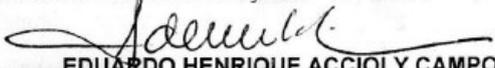
Encaminho a Vossa Excelência, para deliberação dessa Egrégia Assembléia Legislativa, o anexo Projeto de Lei Complementar, que cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

O projeto em apreço trata de compromisso do Governo do Estado em desenvolver políticas públicas de educação de ensino médio e profissional de qualidade como instrumento do direito à cidadania, componente essencial do trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

Com efeito, o fortalecimento da educação integral de qualidade, com a promoção de políticas integradas e sistematizadas que ampliem as oportunidades de aprendizagem significativas e emancipadoras aos estudantes representa forte instrumento de redução de exclusão e desigualdade social.

Certo da compreensão dos membros que compõem essa ilustre Casa na apreciação da matéria que ora submeto para Vossa consideração, solicito a observância do regime de urgência de que trata o artigo 21 da Constituição Estadual na tramitação do anexo Projeto de Lei.

Na oportunidade, reitero a Vossa Excelência e a seus ilustres Pares os meus protestos de alta estima e distinta consideração.


EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS
 Governador do Estado

Excelentíssimo Senhor
 Deputado **GUILHERME UCHÔA**
 DD. Presidente da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco
 NESTA

ANEXO E**DECRETO Nº 34.607, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2010.**

Cria as Escolas de Referência em Ensino Médio, em jornada integral, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 37, inciso IV, da Constituição do Estado,

CONSIDERANDO o compromisso do Governo em implementar políticas de melhoria da qualidade médio e da oferta de formação profissional;

CONSIDERANDO a importância do ensino médio para o avanço dos direitos humanos e consolidação do desenvolvimento sustentável do Estado de Pernambuco,

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas as Escolas de Referência em Ensino Médio, com o nível de Ensino Médio, em jornada integral, correspondente a uma jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, localizadas nos Municípios, em prédios próprios, neste Estado, a seguir especificadas:

I – Escola de Referência em Ensino Médio Governador Miguel Arraes de Alencar, localizada na Rua Deputado Ulisses Guimarães S/N, Município de Granito;

II – Escola de Referência em Ensino Médio José Leite Barros, localizada na Rua Inês Carmelita de Araújo, 290, Município de Tacaimbó;

III – Escola de Referência em Ensino Médio Frei Orlando, localizada na Rua Tenente Fontoura, 226, Município de Itambé;

IV – Escola de Referência em Ensino Médio Professor Denival José Rodrigues de Melo, localizada na Av. Antônio Carlos Almeida, 36, Centro, Município de Itaquitinga;

V – Escola de Referência em Ensino Médio Confederação do Equador, localizada na Avenida Confederação do Equador, 1030, Alto Dois Irmãos, Município de Paudalho;

VI – Escola de Referência em Ensino Médio Vila Rica, localizada na Avenida 1 Conjunto Residencial Vila Rica, S/N, Vila Rica, Município do Jaboatão dos Guararapes;

VII – Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor, localizada na Avenida Afonso Olindense, 153, Várzea, Município do Recife;

VIII – Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, localizada na Rua Dois Irmãos, S/N, Apipucos, Município do Recife;

IX – Escola de Referência em Ensino Médio Arquipélago Fernando de Noronha, localizada no Alto da Floresta Nova, S/N, Floresta Nova, Distrito Estadual de Fernando de Noronha;

X – Escola de Referência em Ensino Médio Alberto Augusto de Moraes Pradines, localizada na Avenida João Pessoa Guerra, S/N, Pilar, Município de Itamaracá;

XI – Escola de Referência em Ensino Médio Professora Amarina Simões, localizada na Praça da República, S/N, Nobre, Município de Paulista;

XII – Escola de Referência em Ensino Professor Ernesto Silva, localizada na Rua Professor Ennio Carlos de Albuquerque, 133, Rio Doce, Município de Olinda.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO CAMPO DAS PRINCESAS, em 12 de fevereiro de 2010.

EDUARDO HENRIQUE ACCIOLY CAMPOS

Governador do Estado

DANILO JORGE DE BARROS CABRAL

LUIZ RICARDO LEITE DE CASTRO LEITÃO

FRANCISCO TADEU BARBOSA DE ALENCAR