



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA POLÍTICA  
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: Uma Análise do Currículo,  
da Oferta Educacional e da Gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio**

MICILANE PEREIRA DE ARAÚJO

Recife  
2020

MICILANE PEREIRA DE ARAÚJO

**O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA POLÍTICA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: Uma Análise do Currículo, da Oferta  
Educativa e da Gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

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

Recife  
2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Natalia Nascimento, CRB-4/1743

A663p

Araújo, Micilane Pereira de.

O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio. / Micilane Pereira de Araújo. – Recife, 2020.

172 f.

Orientador: Jamerson Antônio de Almeida da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação integral - Pernambuco. 2. Público e Privado em Educação  
3. Privatização do Ensino. 4. Acesso a Educação. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida da. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-024)

**MICILANE PEREIRA DE ARAÚJO**

**O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA POLÍTICA  
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO  
CURRÍCULO, DA OFERTA EDUCACIONAL E DA GESTÃO DAS ESCOLAS  
DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
de Pernambuco, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestra em Educação.

*Aprovada por videoconferência em: 02/12/2020*

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresa Maria de Freitas Adrião (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual de Campinas  
*[Participação por videoconferência]*

Prof. Dr. Antonio Marcos Alves de Oliveira (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

## AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer ao meu orientador, professor Jamerson Antônio. Com ele, consegui dar algumas respostas às inquietudes tão persistentemente presentes no exercício da minha carreira no magistério público. Saio do mestrado em educação com outros questionamentos, mas revitalizada na luta e no compromisso com a causa educacional.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre pelo prazer da convivência e por partilhar comigo as suas descobertas.

À professora Katharine Ninive pelas orientações criteriosas na minha banca de qualificação. E aí estendo a minha gratidão ao professor Nildo Caú.

À minha amiga e parceira querida Uérica com quem dividi ansiedades e muitas alegrias nesta trajetória de formação.

À Tati, com quem desejo partilhar na vida uma grande amizade.

À Lila, Vini e Nuca por compreenderem tantas ausências minhas neste percurso e por alimentarem em mim uma vontade obstinada de seguir sempre em frente.

Mas há um momento em que do corpo descansado se ergue o espírito atento

Clarice Lispector

## RESUMO

O fenômeno crescente de apropriação do público pelo privado constitui-se no Brasil como um projeto de Estado, causando alterações importantes nas políticas educacionais previstas pela Constituição de 1988. A primeira onda desta agenda entrou pelas vias das reformas institucionais da década de 1990 e se estendeu pelos anos 2000, período em que se revitalizou uma segunda onda do projeto neoliberal no país, com características que fortaleceram a atuação do terceiro setor na esfera pública. Em Pernambuco, esta lógica mobilizou o modelo de educação da gestão de Jarbas Vasconcelos que iniciou, em 2004, um projeto de ensino médio em tempo integral, fundado na parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Trabalhamos com a hipótese de que, embora este projeto de educação tenha servido de parâmetro para a criação da Política de Educação Integral no governo seguinte de Eduardo Campos, novos quadros políticos e econômicos influenciaram na dinâmica desta Política, cuja operacionalização permitiu algumas descontinuidades do modelo de ensino médio anterior, quando em 2008 iniciou-se o seu processo de expansão. Desse modo, este estudo tem como objetivo analisar os desdobramentos da relação público-privado no processo de expansão da Política de Educação Integral de Pernambuco, nas dimensões da gestão escolar, currículo e oferta educacional. Do ponto de vista teórico-metodológico, embasamos o estudo no Materialismo Histórico e Dialético e adotamos a análise documental e bibliográfica como técnicas para a produção de dados. Os documentos selecionados permitiram recuperar a dinâmica institucional da parceria estado-ICE, como também os novos arranjos organizacionais para as Escolas de Referência em Ensino Médio. A pesquisa dialoga com os estudos de Freitas (2012, 2018); Adrião (2009, 2018); Peroni (2012, 2018), entre outros autores que têm se dedicado a investigar as repercussões causadas pela crescente privatização da educação pública. Os resultados indicaram que a criação, em 2008, do Programa de Educação Integral deslocou para a esfera estatal a execução desta política de ensino médio, alterando a relação entre o estado e a iniciativa privada. Com este movimento, o governo do estado substituiu os recursos privados oriundos da antiga parceria pelas linhas de financiamento público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, institucionalizou novas regras para a ocupação do cargo de gestor escolar, criou matriz curricular própria para a rede e democratizou o acesso ao ensino médio em tempo integral. Por outro lado, o governo estendeu a participação privada no setor educacional por meio de ações pulverizadas que atualizaram metodologias gerenciais na gestão escolar e introduziram os projetos das organizações sociais para “inovar” as atividades curriculares. Na oferta educacional, a pressão do mercado motivou a política de reordenamento da rede de ensino, o que provocou o fechamento de vagas nas escolas de ensino regular e pode ter comprometido o padrão institucional previsto formalmente para a educação em tempo integral. Consideramos que essas mudanças vêm repercutindo negativamente na função própria da escola, quando a sua natureza social passa a ser confrontada com a introdução de uma racionalidade empresarial.

**Palavras-Chave:** Educação integral de Pernambuco. Público e privado em educação. Privatização do ensino. Acesso à educação.

## ABSTRACT

The growing phenomenon of public appropriation by the private is constituted in Brazil as a State project, causing important changes in the educational policies foreseen by the Constitution of 1988. The first wave of this agenda entered through the institutional reforms of the 1990s and extended in the 2000s, a period in which was revitalized a second wave of the neoliberal project in the country with characteristics that strengthened the performance of the third sector in the public sphere. In Pernambuco, this logic mobilized the management education model of Jarbas Vasconcelos, which started in 2004 a full-time high school project, founded on a public-private partnership with the Institute of Corresponsabilidade pela Educação (ICE). We work with the hypothesis that although this education project served as a parameter for the creation of the Integral Education Policy in the following government of Eduardo Campos, new political and economic frameworks influenced the dynamics of this Policy, whose operationalization allowed some discontinuities in the model of previous high school, when in 2008 its expansion process started. Thus, this study aims to analyze the unfolding of the public-private relationship in the process of expanding the Integral Education Policy of Pernambuco, in the dimensions of school management, curriculum and educational offer. From a theoretical-methodological point of view, we base the study on Historical and Dialectical Materialism and adopt documentary and bibliographic analysis as techniques for the production of data. The selected documents made it possible to recover the institutional dynamics of the state-ICE partnership, as well as the new organizational arrangements for the Reference Schools in Secondary Education. The research dialogues with the studies by Freitas (2012, 2018); Adrião (2009, 2018); Peroni (2012, 2018), among other authors who have dedicated themselves to investigating the repercussions caused by the increasing privatization of public education. The results indicated that the creation, in 2008, of the Integral Education Program shifted the execution of this high school policy to the state sphere, changing the relationship between the state and the private sector. With this movement, the state government replaced private resources from the old partnership with public financing lines from the National Fund for Education Development, and institutionalized new rules for the position of school manager, created its own curriculum matrix for the network and democratized access to high school full-time. On the other hand, the government extended private participation in the educational sector through dispersed actions that updated management methodologies in school administration and introduced projects of social organizations to "innovate" curricular activities. In the educational offer, the market pressure motivated the policy of reordering the education network, which caused the closing of places in regular schools and may have compromised the institutional standard formally foreseen for the integral education. We believe that these changes have had a negative impact on the school's own function, when its social nature is confronted with the introduction of a business rationality.

**Keywords:** Integral Education of Pernambuco. Public and private in education. Privatization of Education. Access to education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Instrumentos e Níveis de Gestão do CEE .....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 2 - Modelo pedagógico aplicado ao CEE.....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 3 - Jornada das escolas em tempo integral e semi-integral em Pernambuco.....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 4 - Inserção do setor privado na dimensão da oferta pública de educação em Pernambuco .....</b>	<b>95</b>
<b>Quadro 5 - Estrutura do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco .....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 6 - Inserção do setor privado na gestão das escolas de Pernambuco.....</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 7 - Inserção do setor privado na dimensão do currículo das escolas de Pernambuco .....</b>	<b>131</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Total de Escolas da Rede Estadual por Modalidade de Ensino 2014 a 2017 .....</b>	<b>89</b>
<b>Gráfico 2 - Número de Escolas de Referência em Ensino Médio 2008-2017.....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 3 - IDEB (2017) por tipo de escola da Rede Estadual de Ensino.....</b>	<b>108</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Matriz curricular das escolas com tempo integral .....</b>	<b>124</b>
<b>Figura 2 - Matriz Curricular das escolas com tempo parcial .....</b>	<b>124</b>
<b>Figura 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral .....</b>	<b>127</b>
<b>Figura 4 - Matriz Curricular do Ensino Médio Semi-Integral .....</b>	<b>128</b>

## **LISTA DE TABELA**

<b>Tabela 1 - Despesas reais de investimento e custeio dos Centros 2001-2007.....</b>	<b>62</b>
---	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BANDEPE</b>	Banco do Estado de Pernambuco
<b>BDE</b>	Bônus de Desempenho Educacional
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CDES</b>	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CEDES</b>	Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social de Pernambuco
<b>CEE</b>	Centro de Ensino Experimental
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEEGP</b>	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
<b>CEET</b>	Centro de Ensino Experimental de Timbaúba
<b>CEPLAN</b>	Consultoria Econômica e Planejamento
<b>CHESF</b>	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EFAF</b>	Ensino Fundamental Anos Finais
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EMTI</b>	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EREM</b>	Escolas de Referência em Ensino Médio
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICE</b>	Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação
<b>IDEPE</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
<b>IF</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>INDG</b>	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MBC</b>	Movimento Brasil Competitivo
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP/PE</b>	Ministério Público de Pernambuco

<b>MUNIC</b>	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSCIP</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PDCA</b>	Planejar Executar Checar Agir
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDM</b>	Política de Desenvolvimento do Milênio
<b>PE</b>	Pernambuco
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integral
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>POF</b>	Pesquisa de Orçamentos Familiares
<b>PPE</b>	Pacto pela Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privada
<b>PROCENTRO</b>	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
<b>ProEMI</b>	Programa Ensino Médio Inovador
<b>PROGEPE</b>	Programa de Formação de Gestores de Pernambuco
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PSB</b>	Partido Socialista Brasileiro
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEPE</b>	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação de Pernambuco
<b>SEEP</b>	Secretaria Executiva de Educação Profissional
<b>SEFAZ</b>	Secretaria da Fazenda
<b>SEPLAG</b>	Secretaria de Planejamento e Gestão

<b>SIEPE</b>	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
<b>SINTEPE</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
<b>TEAR</b>	Tecnologia Empresarial Aplicada a Resultados
<b>TEO</b>	Tecnologia Empresarial Odebrecht
<b>TESE</b>	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
<b>TPE</b>	Todos Pela Educação
<b>UF</b>	Unidade Federativa
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL: OS IMPACTOS NO BRASIL DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 O processo de neoliberalização e a reorganização do sistema capitalista internacional .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Terceira Via: novos sujeitos políticos coletivos na relação entre o Estado e o mercado .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Relação público-privada: Estado, mercado e políticas educacionais no Brasil .....</b>	<b>41</b>
<b>3 ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL DO GOVERNO JARBAS VASCONCELOS .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 A primeira onda de reformas neoliberais no Brasil e o ajustamento do governo FHC ao novo pacto capitalista.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 O alinhamento do governo Jarbas Vasconcelos ao projeto de Estado de FHC: impactos para o setor educacional de Pernambuco .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 Oferta educacional, gestão escolar e currículo do ensino médio segundo o modelo de parceria público-privada em Pernambuco a partir de 2004 .....</b>	<b>61</b>
<b>3.4 Examinando a experiência do Procentro e a construção das bases privatistas no setor educacional de Pernambuco.....</b>	<b>70</b>
<b>4. ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO GOVERNO EDUARDO CAMPOS E OS NOVOS CONTORNOS DA RELAÇÃO ESTADO-MERCADO-EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 A segunda onda neoliberal e as orientações político-ideológicas que influenciaram o ensino médio integral em Pernambuco a partir de 2007 .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 A expansão da oferta de ensino médio integral e sua vinculação com o projeto “neodesenvolvimentista” do governo Eduardo Campos.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 A inserção da iniciativa privada na dimensão da oferta pública de educação em Pernambuco .....</b>	<b>94</b>
<b>4.4 Entre a lógica do direito e a lógica privatista: uma análise da oferta de ensino médio no contexto da expansão do Programa de Educação Integral .....</b>	<b>97</b>
<b>5 ALTERAÇÃO NA GESTÃO GERENCIAL NO GOVERNO CAMPOS: ENTRE A CONSERVAÇÃO E O APERFEIÇOAMENTO DOS MECANISMOS DE PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>101</b>

<b>5.1 A gestão da escola pública em Pernambuco, segundo a política de responsabilização educacional.....</b>	<b>102</b>
<b>5.2 Alteração do papel da iniciativa privada na dimensão da gestão das escolas de referência de Pernambuco .....</b>	<b>109</b>
<b>5.3 Entre a gestão democrática e a gerencial: uma análise das ambivalências na gestão das EREMs.....</b>	<b>113</b>
<b>6 CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: TENDÊNCIAS E TENSÕES .....</b>	<b>118</b>
<b>6.1 O Currículo das escolas de referência em ensino médio a partir de 2008: continuidades de velhas tendências e adoção de novas práticas .....</b>	<b>119</b>
<b>6.2 A inserção da iniciativa privada na dimensão do currículo das escolas de referência em Pernambuco .....</b>	<b>129</b>
<b>6.3 Problematizando as oposições que envolvem o currículo do ensino médio do Programa de Educação Integral .....</b>	<b>133</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, está vinculada ao Grupo GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre - e tem como objeto de análise a relação entre o Estado e o mercado na Política de Educação Integral de Pernambuco. Especificamente, nos concentramos nas formas de oferta educacional, gestão escolar e currículo, desenvolvidas no período de expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio, a partir de 2008. Consideramos que a relação entre o Estado e o setor privado no âmbito educacional expressa as contradições e disputas no campo político-ideológico, afastando a educação de princípios fundados na qualidade do acesso, na gestão democrática e na formação humanista dos estudantes.

Partimos da constatação de que a relação entre o Estado, o mercado e a educação em Pernambuco, inaugurada por meio de parceria público-privada entre o Governo Jarbas Vasconcelos e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, resultou em um novo formato de escola que serviu de referencial teórico-metodológico para a Política de Ensino Médio (em tempo) integral, criada pelo governo seguinte. Ao transformar a experiência piloto em uma política de Estado, em 2008, o Governo Eduardo Campos deu início ao plano de expansão deste modelo de educação, que vem se consolidando perante a opinião pública como uma das iniciativas mais bem-sucedidas do programa do Partido Socialista Brasileiro (PSB) desde então. Por esta razão, este projeto educacional tem servido de parâmetro para outros estados do Brasil, o que nos leva a considerar ser importante contribuir com o debate acadêmico em torno do tema, agregando outras possibilidades de análise ao campo teórico da política educacional.

Compreendemos que as agendas governamentais que deram origem aos dois projetos educacionais - governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006) e Eduardo Campos (2007-2014), presenciaram conjunturas políticas e econômicas, a um só tempo, diferentes e inter-relacionadas que interferiram nas formas pelas quais esses dois governos desenvolveram os seus projetos educacionais.

Considerando esses dois momentos da política pernambucana, situamos a gestão Jarbas Vasconcelos no contexto da primeira onda neoliberal do capitalismo brasileiro, iniciada pelas reformas do programa governamental de Fernando Henrique Cardoso, cujas diretrizes já sinalizaram para maior participação das organizações privadas nos setores da máquina pública. No governo Eduardo Campos, identificamos a sua disposição em aderir às

novas tendências do capitalismo mundial em torno de uma agenda de desenvolvimento econômico sustentado com participação da sociedade civil. Esta agenda, difundida a partir dos anos 2000, representou um novo ciclo da atividade privada na esfera pública, período a que nos referimos como uma segunda onda do processo neoliberal no país.

A política direcionada ao Ensino Médio (em tempo) Integral no Governo Jarbas Vasconcelos foi o resultado, a princípio, de pressões sociais e econômicas que até hoje marcam a política educacional brasileira. No campo social, as políticas de educação para o período propuseram a progressiva expansão do atendimento deste nível de ensino para resolver parte da dívida social que o país acumulou no curso de sua história. Do ponto de vista econômico, as políticas educacionais deveriam responder às pressões do setor produtivo em consonância a um quadro econômico em transformação após a redemocratização do Estado brasileiro (KUENZER, 2009).

Neste percurso, o governo de Jarbas Vasconcelos ainda sofreu as primeiras investidas das agendas internacionais voltadas à educação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>1</sup> previu um plano de ação para países signatários, dentre eles o Brasil, com o objetivo de suprir as necessidades básicas de aprendizagem. A Declaração, entre outras orientações, “propôs a centralidade das políticas educacionais para a universalização do acesso à escola obrigatória e a focalização de recursos públicos na educação básica” (ADRIÃO, 2018, p. 9). No plano nacional, o governo FHC promoveu um conjunto de ações para “modernizar” as estruturas do Estado, por meio da inclusão do padrão das organizações privadas nos setores da máquina pública, com forte impacto para o setor educacional.

Jarbas Vasconcelos, então, investiu na transferência da gestão do setor educacional para a atividade privada, especificamente escolas de ensino médio, ratificando as ideias das reformas institucionais promovidas por ele e FHC em torno da suposta ineficiência do Estado na oferta dos serviços públicos. Assim sendo, o governo de Pernambuco partiu da oferta de uma modesta rede de Educação (em tempo) Integral através de parceria com a iniciativa privada - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, (ICE) - com foco voltado a desenvolver, no interior das escolas, tecnologias de gestão empresarial e um currículo estruturado em conteúdo político-pedagógico dos principais documentos internacionais para a educação. Essas iniciativas, inspiradas na lógica organizacional da escola *charter* americana<sup>2</sup>, foram aplicadas e desenvolvidas no Ginásio Pernambucano, em 2004, que passou a ser

---

<sup>1</sup> Resultado da Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien (março de 1990).

<sup>2</sup> *Charter School*, modelo de escola pública que adota a lógica da gestão privada. São instituições mantidas com financiamento público e gestão realizada por empresas privadas (ADRIÃO, 2018).

denominado no âmbito desta política de Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Esta escola se constituiu, a partir de então, como um laboratório para testar e difundir as novas diretrizes introduzidas na educação do estado.

Essas diretrizes, que estão atravessadas pela introdução de mecanismos mercantis na escola pública, inspiram-se no princípio da eficiência que fundamentou a concepção da gestão pública após as reformas administrativas do aparelho estatal brasileiro, nos anos de 1990. A onda das reformas administrativas, ao alterar o papel do Estado, buscou substituir um modelo burocrático intervencionista para um modelo voltado à performatividade dos setores públicos. Diante deste quadro, o baixo nível de eficiência do setor educacional, tais como os elevados índices de repetência e de evasão escolar, é atribuído ao trabalho pedagógico realizado pelas escolas (BENITTES, 2014). Circunstâncias que vêm deslocando os graves problemas sociais que se refletem diretamente na qualidade da educação para situá-los no âmbito da escola pública.

Neste cenário, a parceria do estado com o ICE fortaleceu a lógica mercantil dentro dos Centros de Ensino Experimental (CEEs), de forma a garantir que suas ações e práticas ideológicas fossem se estendendo por dentro da Secretaria de Educação e, por meio desta, no interior da rede de ensino, contaminando a educação pública de Pernambuco na direção da hegemonia de mercado.

A Frente Brasil Popular<sup>3</sup> levou Eduardo Campos ao comando do poder executivo de Pernambuco nas eleições de 2006. Ainda em seu primeiro mandato, Campos colocou em execução um plano político de desenvolvimento da economia local, impulsionado pelo desempenho positivo da economia do estado<sup>4</sup> que, à época, vinha se destacando em relação ao cenário regional (ZAIDAN, 2014). Desse processo, resultou um projeto de governo e de sociedade que se pautou na aliança Estado-mercado, por meio de um novo modelo de governança pública que impactou as políticas setoriais, dentre elas as educacionais.

O modelo de Estado implantado por Campos respondeu às pressões de ordem internacional dos anos 2000, cujos debates deram origem à criação das Políticas de Desenvolvimento do Milênio<sup>5</sup>. Essas políticas pressionaram o país a equacionar a sua questão

---

<sup>3</sup> Coligação com a Frente Popular de Pernambuco (PSB, PDT, PP, PSC, PL), tendo como vice João Lyra Neto do Partido Democrático Trabalhista.

<sup>4</sup> Alguns investimentos em face desse quadro econômico são necessários destacar: uma refinaria de petróleo, um estaleiro de grande porte, um polo poliéster, um polo automotivo, entre outros.

<sup>5</sup> A Organização das Nações Unidas promoveu, em setembro de 2000, a Assembleia do Milênio para discutir o documento que resultou das conferências realizadas ao longo dos anos 90 com o propósito de estabelecer um conjunto de metas para o desenvolvimento e erradicação da pobreza no mundo, os chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Ver mais em <http://www.institutoatkwah.org.br/compendio/?q=node/19>

social, e a educação figurou como importante setor para impulsionar um novo ciclo de desenvolvimento econômico. No plano político-ideológico, a Terceira Via propôs um novo projeto de Estado e sociedade, fundado na cogestão Estado-terceiro setor, tendência que atribuiu novos sentidos à relação público-privada no Brasil e esteve presente nos programas de governo de Eduardo Campos e Lula da Silva.

As gestões de Eduardo Campos e Lula da Silva tomaram o segmento da população jovem como propulsor de uma economia sustentada<sup>6</sup>, optando pela formulação de políticas intersetoriais de atendimento à juventude<sup>7</sup>. Neste cenário, o setor educacional de Pernambuco passou a integrar um conjunto mais amplo de ações voltadas à população jovem para atender a um novo ciclo da economia local. Assim, ao criar em 2008 o Programa de Educação Integral (PEI), o governo Eduardo Campos considerou esta ação como parte de um esforço mais amplo em torno da integração de políticas direcionadas à juventude. A operacionalização dessas políticas se deu por meio do envolvimento e integração dos vários setores da aparelhagem estatal, da sociedade civil e da iniciativa privada.

No âmbito do Governo Federal, foi criado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também conhecido como “PAC da Educação”. A proposta do PDE, em execução atualmente, é oferecer aos estados e municípios uma variedade de programas que englobam desde a educação infantil até a pós-graduação, mobilizando ações em torno de diferentes linhas de financiamento. Entre as iniciativas decorrentes do Plano, destacamos a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; a criação do programa de extensão da rede de escolas técnicas “Brasil Profissionalizado”, a implantação dos Programas “Ensino Médio Inovador” e “Mais Educação” voltados para ampliação do tempo nas escolas e, ainda, a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, que incluiu pela primeira vez a responsabilidade do Estado com o Ensino Médio (EC n. 59/09). Essas políticas educacionais visaram à ampliação dos recursos em educação, cuja gestão é do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, FNDE.

---

<sup>6</sup> Esta orientação está vinculada à visão do jovem como “ator estratégico do desenvolvimento”, cuja proposta passa por “enfrentar os problemas de exclusão social aguda que ameaçam grandes contingentes de jovens e atualizar as sociedades nacionais para as exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais” (ABRAMO, 2005, p. 21).

<sup>7</sup> A Lei n. 11.129/2005 criou o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, como desdobramentos das políticas voltadas a este segmento da população. Em Pernambuco, Eduardo Campos lançou em 2008 o Plano Estadual de Juventude, por meio da Lei 13.608. Nesta Lei, a educação é tomada como um dos “Eixos Estratégicos” para assegurar o desenvolvimento econômico do estado. Além da criação da Secretaria Especial de Juventude e Emprego- SEJE, por meio da Lei 13.205, de 19 de janeiro de 2007.

Consideramos que essas iniciativas do Governo Federal motivaram o governo Eduardo Campos a dissolver a parceria público-privada com o ICE - importante agente financiador dos CEEs, e executar o seu programa educacional através dos investimentos provenientes do FNDE. Neste cenário, o governo do estado criou a Política de Educação Integral, por meio da Lei Complementar n. 125, de 10 de julho de 2008<sup>8</sup>, com o propósito de expandir este formato de educação a todas as microrregiões do estado. Para tanto, foi criado um novo órgão executor da política, o Programa de Educação Integral<sup>9</sup>, juridicamente vinculado à Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional<sup>10</sup>, em substituição ao Conselho Gestor, do Procentro/ICE-Seduc. Após esse período, o PEI passou a responder pela gestão das escolas, agora denominadas, Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).

Além das novas linhas de financiamento educacional, o governo do estado obteve um empréstimo com o Banco Mundial para América Latina no valor de US\$ 580,40 milhões para implementar o Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco<sup>11</sup> (SANTOS, 2016). Esta iniciativa garantiu que o estado lançasse o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP-ME), visando “responder ao cenário de crise no setor educacional apontado especialmente pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB verificado no ano de 2007” (SANTOS, 2016, p. 97). Neste ano, a educação de Pernambuco apresentou um resultado muito abaixo quando comparado com outros sistemas nacionais.

Foi a partir deste quadro político, econômico e educacional que o Programa de Educação Integral iniciou seu processo de expansão da rede de ensino médio. Além do aumento no número de escolas de tempo integral, foram inauguradas, neste período, novas unidades no modelo de tempo parcial. O tempo parcial<sup>12</sup> permitiu flexibilizar o tempo integral, oportunizando aos estudantes a escolha de um horário que lhes pudesse dar “condições para conciliar as demandas da escola com outras atividades” (DUTRA, 2019, p.

<sup>8</sup> A Lei Complementar Nº 364, de 30 de junho de 2017 alterou esta Lei.

<sup>9</sup> O PEI responde pelas escolas de referência em ensino médio e escolas técnicas estaduais. No entanto, este trabalho irá centrar sua análise apenas nas escolas de referência.

<sup>10</sup> O Decreto n.º 35.681, de 13 de outubro de 2010 criou a Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional, com a função de gerir as EREMs e as Escolas Técnicas Estaduais, por meio de órgão executor, neste caso o Programa de Educação Integral, ligado diretamente a esta Secretaria Executiva.

<sup>11</sup> Pernambuco Education Results and Accountability – PERA. Ver mais na página do Banco Mundial: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documentsreports/documentdetail/847291468231889329/brazil-pernambuco-education-results-and-accountability-pera>

<sup>12</sup> Em 2016, foram inauguradas as EREMs semi-integrais de dois turnos que passaram a atender com períodos organizados com 07 horas/ aulas diárias: o 1º turno das 7h às 14h, e no 2º turno, das 14h às 21h10 (DUTRA, 2019)

16). Assim, as novas EREMs semi-integrais permitiram a saída das unidades em três tardes ou três manhãs para os alunos.

As formas de financiamento da educação integral nos permitem conjecturar que à época da antiga parceria, o ICE direcionou - coerentemente à sua lógica - a proposta educacional dos CEEs, deslocando o papel do Estado em um movimento de mais mercado na execução deste modelo educacional. O financiamento da educação pelo Estado, por sua vez, contribuiu para o aumento no número de matrículas, para a diversificação das jornadas, atribuiu novos parâmetros curriculares para as escolas, direcionou a gestão dos recursos para o PEI e possibilitou concentrar na rede a seleção e a formação do gestor escolar.

Embora considerando que esses fatores podem ter representado deslocamentos da política educacional na direção do poder público, é importante destacar que o governo Eduardo Campos atualizou as metodologias educacionais produzidas pelos CEEs ao promover um conjunto mais amplo de regulação que envolveu, por um lado, a privatização por meio da adoção de instrumentos gerenciais e, por outro, formas pulverizadas de participação empresarial dentro das escolas. Neste caso, entendemos esses aspectos da política como facilitadores para uma nova reconfiguração da relação entre o estado, o mercado e a educação a partir de 2008, cujos desdobramentos provocaram processos híbridos na sua operacionalização.

Essas contradições no campo da educação de Pernambuco espelharam o ambiente de intensas transformações no plano social, político e econômico, onde se disputaram diversificadas, e muitas vezes divergentes, propostas educacionais. Assim sendo, na gestão das escolas passaram a coexistir formas tradicionais de gestão com elementos do novo padrão de governança pública, baseado em parâmetros de performatividade gerencial/educacional. A organização curricular, por sua vez, respondeu a projetos diferenciados de educação, em razão da entrada do Programa Ensino Médio Inovador, cujas diretrizes de tendência progressista passaram a conviver a partir de 2011 com o plano curricular do PEI, caracterizado por elementos economicistas. Na oferta educacional, o crescimento do número de matrículas favoreceu a democratização do acesso, no entanto a inauguração das novas escolas respondeu à urgência de um mercado em expansão, o que comprometeu o padrão institucional previsto para a educação em tempo integral e, por consequência, a contextualização da dinâmica escolar às condições materiais das escolas.

Observados a partir desta ótica, esses fatores nos levaram a investigar os desdobramentos da relação público-privada no processo de expansão da política de ensino médio integral no estado, analisando aspectos da gestão escolar, do currículo e da oferta

educacional. Nesse sentido, levantamos as seguintes questões de pesquisa: até que ponto a iniciativa do governo Eduardo Campos em desarticular a parceria do estado com o ICE e expandir as Escolas de Referência em Ensino Médio reconfigurou a relação público-privada no setor educacional? Foi possível às escolas, a partir deste movimento, negociar demandas educacionais potencialmente capazes de escapar ao controle do segmento privado?

Na expectativa de responder essas questões elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar a relação público-privada no processo de expansão da Política de Educação Integral de Pernambuco.

Como objetivos específicos, destacamos:

- Analisar as orientações político-ideológicas que influenciaram a política para o ensino médio (em tempo) integral de Pernambuco;
- Caracterizar e analisar os modelos de oferta do ensino médio (em tempo) integral em Pernambuco e sua dinâmica de expansão.
- Descrever as alterações nos mecanismos de gestão escolar e de currículo para o ensino médio, analisando as ambiguidades entre as recomendações privatistas e a legislação educacional brasileira.

Situamos o contexto da educação de Pernambuco no âmbito das transformações que o mundo globalizado vem experimentando e, sob esta perspectiva, contextualizamos aspectos do movimento das reformas do Estado brasileiro, cujas consequências provocaram a refuncionalização da atividade estatal, afetando substantivamente o setor educacional. Assim, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são movimentos que ao longo das últimas três décadas no Brasil têm demarcado uma fronteira cada vez mais tênue na relação entre o Estado, o mercado e a educação (PERONI, 2013).

Esses aspectos serão tratados a partir das orientações de autores marxistas como possibilidade teórica de interpretação do fenômeno educacional, tomando as categorias do método dialético, especialmente as categorias totalidade, contradição e hegemonia. A opção pelas bases teóricas do Materialismo Histórico e Dialético se justifica, sob o nosso ponto de vista, por fornecer categorias metodológicas e históricas capazes de desvelar as relações sociais de poder e os seus instrumentos de dominação. Entendemos que por essa linha de pensamento podemos garantir uma análise mais ampliada sobre o movimento contraditório que está na base da relação entre o Estado e o mercado e suas repercussões no setor educacional.

Do ponto de vista metodológico, adotamos a análise documental e bibliográfica como estratégia central da pesquisa, utilizando fontes primárias e secundárias. As fontes primárias<sup>13</sup> selecionadas permitiram recuperar a dinâmica institucional dos antigos Centros de Ensino Experimental, como também os novos arranjos organizacionais/institucionais que emergiram do movimento de expansão da Política de Educação Integral de Pernambuco. A análise do material teve por finalidade responder às questões acima formuladas e estabelecer uma compreensão dos dados coletados para confirmar ou contraditar os pressupostos desta pesquisa (GOMES, 2002).

A pesquisa dialoga com os estudos de Freitas (2012; 2018), Adrião (2009; 2018), Peroni (2012; 2018), Apple (2003) e Ball (2001), entre outros, cuja linha analítica trata das transformações no setor educacional a partir da intervenção do setor privado na educação brasileira e nos ajuda a empreendermos o movimento das mudanças ocorridas no âmbito da educação de Pernambuco. De forma geral, os autores indicam que as reformas educacionais estão relacionadas com o redimensionamento do papel do Estado em consequência dos novos padrões de governança pública que diminuíram a atuação estatal e transferiram para a iniciativa privada a oferta de serviços públicos. Assim, eles defendem que este cenário tem fortalecido a lógica privatista no setor educacional, contribuindo para o progressivo enfraquecimento do papel socializador e democrático da educação.

Com base em Celard (2008), enfatizamos que a análise documental e bibliográfica foi realizada durante todo o percurso da pesquisa e levou em conta o aspecto conjuntural e as relações de poder que estão subjacentes à criação dos documentos e das produções bibliográficas analisados neste estudo.

Além deste capítulo introdutório e de nossas considerações finais, a pesquisa se estruturou em mais cinco capítulos<sup>14</sup>. No primeiro, **“Desenvolvimento econômico e participação da sociedade civil: os impactos no Brasil das políticas internacionais”**, discutimos sobre o processo de neoliberalização econômica (ANDERSON, 2012; HARVEY, 2008) e seus reflexos na política brasileira nos anos de 1990. Em seguida, analisamos os desdobramentos deste processo nas políticas internacionais dos anos 2000 (CASTELO, 2008, 2011; MOTTA, 2007), de onde extraímos representações teóricas em torno do programa da Terceira Via (GIDDENS, 2001; NEVES, 2005, 2010; MONTAÑO, 2003, 2008). Este itinerário histórico-político nos serviu para identificar os paradigmas de uma nova

---

<sup>13</sup> Um quadro descritivo dos documentos está nos anexos desta pesquisa.

<sup>14</sup> Destacamos nestes parágrafos finais apenas os principais autores.

sociabilidade fundada na cogestão entre o Estado e o terceiro setor, cuja dinâmica impactou na educação pública (FREITAS, 2012, 2018; PERONI, 2012, 2018; ADRIÃO, 2018).

Para entendermos o início da relação Estado-mercado-educação em Pernambuco, no segundo capítulo **“Ensino médio integral no contexto da reforma gerencial do governo Jarbas Vasconcelos”** apresentamos dados sobre o projeto de ensino médio integral inaugurado por Jarbas Vasconcelos que deu origem à experiência com o terceiro setor, através do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Neste período, se desenvolveram as propostas teórico-ideológicas dos Centros de Ensino Experimental (LEITE, 2009; HENRY, 2011) que repercutiriam na criação do Programa de Educação Integral de Pernambuco, em 2008.

O contexto de expansão da rede de escolas do Programa de Educação Integral de Pernambuco foi tratado no capítulo seguinte **“Ensino médio integral no governo Eduardo Campos e os novos contornos da relação estado-mercado-educação em Pernambuco”**, no qual discutimos novas dimensões da relação entre a esfera pública e o mercado e seus efeitos na política educacional, a partir de 2007. Neste capítulo, introduzimos a oferta educacional, como primeira categoria empírica a ser analisada, partindo da vinculação entre a expansão da rede de ensino médio integral com o projeto “neodesenvolvimentista” do governo Eduardo Campos (SILVA; SILVA, 2016; ADRIÃO; KANNO, 2018). Apresentamos também dados sobre a inserção da iniciativa privada na dimensão da oferta educacional em Pernambuco e analisamos, na última seção, as repercussões da lógica de mercado na dimensão da oferta pública de educação.

O quarto capítulo tratou sobre a categoria gestão das escolas **“Alteração na gestão gerencial no governo Campos: entre a conservação e o aperfeiçoamento dos mecanismos de privatização da gestão escolar”**. Nele, apresentamos a reorganização da gestão da escola pública, segundo o padrão gerencial dos Programas de Gestão por Resultados e levantamos dados sobre a incidência da iniciativa privada na gestão das escolas. Por fim, problematizamos os efeitos do modelo gerencial no contexto da gestão democrática (NEWMAN; CLARK, 2012; BALL, 2001; FREITAS, 2012, 2018).

Para discutir sobre o currículo do ensino médio, o quinto e último capítulo **“Currículo do ensino médio integral em Pernambuco: tendências e tensões”** apresentou o currículo das escolas de referência em ensino médio a partir de 2012. Com este capítulo, levantamos os aspectos curriculares produzidos pelo ICE que tiveram continuidade no PEI, como também trouxemos elementos de um novo plano de ensino em curso, influenciado pelas políticas de reestruturação curricular do MEC. Além disso, mapeamos a inserção da iniciativa privada na

dimensão do currículo das escolas e, finalmente, discutimos sobre as contradições que envolvem o currículo do ensino médio do Programa de Educação Integral de Pernambuco (SOUZA, 2006; RAMOS 2011, 2014; SANTOS; SILVA, 2019).

Em nossas **Considerações Finais**, retomamos os principais aspectos da relação entre o Estado e o mercado na dimensão da oferta educacional, da gestão e do currículo das escolas de referência em ensino médio. Refletimos se, após mais de uma década de implantação deste projeto educacional, foi possível observar características que pudessem sinalizar, no âmbito dessas escolas, identidades organizacionais mais aproximadas de uma noção de educação como uma experiência público-democrática e menos como fator de produção do mercado.

## **2 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL: OS IMPACTOS NO BRASIL DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS**

Este capítulo apresenta o nosso referencial teórico e está constituído por três partes. A primeira delas aborda aspectos gerais da hegemonia neoliberal em sua origem e a entrada da primeira onda neoliberal no Brasil pelas pautas reformistas dos anos de 1990. Em seguida, discute sobre as agendas internacionais do início do século XXI e os novos ajustamentos neoliberais em torno de desenvolvimento econômico com equidade social e participação da sociedade civil, período que classificamos como uma segunda onda do processo neoliberal no Brasil. Por último, discorremos sobre a relação entre o Estado e o mercado, produzida segundo as tendências das duas ondas de neoliberalização da política brasileira, onde especificamente analisamos os rebatimentos desta relação nas políticas educacionais.

Nosso objetivo foi apresentar os esquemas conceituais e ideológicos do processo de neoliberalização que conduziram novas formas de relação entre o Estado e o mercado e, assim, construir um itinerário que nos permitisse entender seus desdobramentos na Política de Ensino Médio (em tempo) Integral de Pernambuco.

A posição defendida neste capítulo é a de que os padrões neoliberais de crescimento econômico impactaram negativamente sobre as condições de vida das camadas populares e o modelo de participação da sociedade civil convocado por este projeto facilitou, por um lado, a ampliação da ação do terceiro setor nas políticas públicas sociais e descaracterizou, por outro, as formas de participação social, consolidadas por processos de democratização. No setor educacional, entendemos que a entrada da atividade privada subverteu a noção de educação pública como um direito, ao aproximar este serviço dos parâmetros de mercado.

O capítulo foi fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético, sobretudo a partir das categorias hegemonia, contradição e totalidade. Optamos por essa base teórica porque essas categorias teórico-metodológicas são capazes de desvelar as relações sociais de poder e os instrumentos de dominação presentes no modelo de Estado neoliberal. Entendemos que Estado, sociedade, mercado e educação são categorias analíticas que não podem ser compreendidas de forma isolada, sem que levemos em conta a conexão existente entre elas. Desse modo, analisamos a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista, introduzindo-a no processo das relações de classe.

O capítulo se inicia com os estudos de Anderson (2012) e Harvey (2008) sobre o processo de neoliberalização, onde localizamos os reflexos desta agenda no governo de

Fernando Henrique Cardoso<sup>15</sup> (SILVA, 2010; CARDOSO, 2008), vinculando esta gestão à primeira onda da neoliberalização brasileira. Em seguida, se estende com as pesquisas de Castelo (2008, 2011), Motta (2007) e Iamamoto (2001) que direcionaram conceitualmente este capítulo para as agendas internacionais dos anos 2000, nas quais se encontram as novas propostas de desenvolvimento econômico e participação da sociedade civil. A estes autores, foram acrescentadas análises sobre a Terceira Via (GIDDENS, 2001) e o terceiro setor (MONTAÑO, 2003), trazendo esta pauta para o cenário brasileiro (NEVES, 2010) e suas repercussões no governo Lula da Silva (BRAGA; BIANCHI, 2003; COUTINHO 2010), período que localizamos dentro de uma segunda onda neoliberal no Brasil. Por fim, analisamos as tendências da relação do Estado com o mercado e seus desdobramentos no projeto de educação em Pernambuco. Entre as fontes, destacamos Peroni (2013), Adrião (2018) Newman e Clarke (2012), Freitas (2012, 2018) e Apple (2003).

## **2.1 O processo de neoliberalização e a reorganização do sistema capitalista internacional**

O neoliberalismo foi uma reação teórico-política contra o Estado intervencionista e de bem-estar<sup>16</sup> (ANDERSON, 2012). Seu texto de origem *O caminho da servidão*, do filósofo e economista austríaco Friedrich Hayek, publicado em 1944, apresentou “um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade” (ANDERSON, 2012, p. 9). De acordo ainda com o autor, esta obra fundou as bases para a Sociedade de Mont Pèlerin, uma organização pensada para preparar outro tipo de capitalismo, livre da intervenção estatal.

Os interesses em diminuir a participação do Estado e ampliar a sua regulação pelo mercado foram, pois, os princípios fundantes do processo de neoliberalização que se difundiram quando o modelo econômico do pós-guerra entrou em crise no início dos anos de 1970. A partir deste período, as ideias neoliberais ressurgiram com força, de modo que em quase todos os Estados, “[...] dos recém-criados após o colapso da União Soviética às socialdemocracias e estados de bem-estar social ao velho estilo” (HARVEY, 2008, p. 12) ajustaram algumas práticas políticas de versão neoliberal. No entanto, a hegemonia neoliberal não se realizou do dia para noite. Segundo (ANDERSON, 2012, p. 11) “[...] levou mais ou

---

<sup>15</sup> Os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva foram mais bem analisados nos dois capítulos subsequentes a este.

<sup>16</sup> O *welfare state*, ou Estado de bem-estar social, surgiu em um momento em que a classe trabalhadora, através dos seus sindicatos e representações políticas, obteve uma forte incidência na composição de forças entre trabalho e capital (COUTINHO, 2010).

menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas”.

No final da década de 70 e nos anos iniciais da década seguinte, Margaret Thatcher, primeira-ministra do Parlamento Inglês, e Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, encabeçaram um movimento de revitalização das suas economias, adicionando iniciativas que se desdobraram e se fortaleceram como aquilo que seria reconhecido hoje como o processo de ruptura do velho Estado de Bem-estar social (HARVEY, 2008). Guardadas as proporções, os dois governos mantiveram objetivos distintos de neoliberalização das suas economias. Segundo Anderson (2012), as medidas tomadas pelo governo inglês se voltaram mais especificamente para questões econômicas e sociais. Na variante norte-americana, a prioridade neoliberal foi orientada pela competição militar com a União Soviética, motivada pelo objetivo de derrubar o regime comunista na Rússia. Na política interna, contudo, da mesma forma que Thatcher, Reagan “reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão” (ANDERSON, 2012, p. 12).

De forma geral, a dinâmica neoliberal nesses países induziu medidas que passavam pela “[...] restrição do poder dos sindicatos, desregulação da indústria, da agricultura e dos setores extrativistas, assim como liberar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial” (HARVEY, 2008, p. 11). Em outras regiões do continente europeu, contudo, os governos neoliberais praticaram um neoliberalismo mais cauteloso. Nesse sentido, os governos de direita deste período mantiveram a “ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais, mais do que em cortes brutais de gastos sociais ou enfrentamento deliberado contra os sindicatos” (ANDERSON, 2012, p. 13).

A neoliberalização não foi, segundo Anderson (2012) e Harvey (2008), um movimento eficaz nas mudanças a que se propôs a realizar. Para Anderson (2012), embora as medidas neoliberais tenham alcançado êxito nas taxas de deflação, lucros, empregos e salários, os objetivos para reanimar o capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento, mostraram-se decepcionantes:

Entre os anos 70 e 80 não houve nenhuma mudança – nenhuma- na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE. Dos ritmos apresentados durante o longo auge, nos anos 50 e 60, restam (sic) somente uma lembrança distante (ANDERSON, 2012, p. 15).

Harvey (2008), por sua vez, avalia a neoliberalização como um projeto utópico de realização de um plano “para organizar o sistema capitalista internacional através de um

projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p.27). Neste caso, a neoliberalização não foi eficaz na reanimação da economia capitalista, mas, por outro lado,

[...] teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos como (a Rússia e a China, por exemplo) na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário para fazer para alcançar esse fim (HARVEY, 2008, p. 27-28).

O impacto da primeira onda neoliberal na América Latina chegou primeiramente ao Chile sob a ditadura de Pinochet em meados da década de 70, e, nesse sentido, o Chile foi a experiência-piloto para o novo neoliberalismo dos países avançados do ocidente (ANDERSON, 2012). No Brasil, a primeira onda deste movimento entrou pelas vias das reformas administrativas promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com vistas a “modernizar” o aparelhamento estatal. FHC governou o país por dois mandatos consecutivos (1995-2003), apoiado na primeira eleição pelo controle da inflação que resultou da implantação do Plano Real (1993), quando ainda era Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco.

Contudo, o sentido de “modernização” deste governo expressou a sua racionalidade instrumental, evidenciada pelos demais elementos do programa: privatizações, redução do papel do Estado, competitividade, inserção da economia no mercado globalizado entre outras medidas destinadas a retirar o país do “atraso” (SILVA, 2010). Dessa forma, o projeto de desenvolvimento econômico do governo FHC voltou-se para colocar o país em posição de competitividade internacional, movendo-se por processos de internacionalização do comércio e da produção (CARDOSO, 2008).

Para o Programa de Governo de FHC, a competição é determinada, principalmente, pelas conquistas científicas e tecnológicas do país.

O país terá de avançar – e muito – na *reforma da educação* e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que *gere empregos* de qualidade superior, impulse inadiáveis *transformações sociais* e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira *parceria entre setor privado e governo*, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CARDOSO, 2008, p. 4. Grifos nossos).

Em suma, o programa econômico de Fernando Henrique propôs um modelo economicamente sustentado, a partir do qual o Brasil encontrasse formas próprias de manter,

em longo prazo, o seu processo de desenvolvimento. Isso seria possível através da inserção ativa na vida internacional e no investimento em educação, ciência e tecnologia com a participação da iniciativa privada. A conjugação desses fatores levaria o país a gerar mais riquezas e desenvolvimento social (CARDOSO, 2008).

No cenário dos anos de 1990 no Brasil, este governo reduziu a participação do Estado nas questões sociais e estreitou as relações no espaço democrático (SILVA, 2010). Segundo ainda a autora, foi um período marcado pelo desemprego estrutural, pela crise econômica e a repressão, conjunturas que trataram de adequar a classe trabalhadora e suas representações sindicais ao ambiente de flexibilidade do mercado. Neste âmbito, o governo FHC foi bastante fiel às propostas do projeto neoliberal: manteve um Estado forte na sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle da economia, mas limitado com os gastos sociais (ANDERSON, 2012).

A mudança de paradigmas institucionais promovida por FHC repercutiu no governo Jarbas Vasconcelos em Pernambuco<sup>17</sup>. Disseminadas por meio da administração pública gerencial, as reformas conduzidas por este governo, em 1999 e 2003, se voltaram para a construção de uma nova cultura em torno da relação Estado-sociedade, na qual as atividades não exclusivas de Estado seriam delegadas para outras instituições, por meio da formação de redes entre o governo, a sociedade e as entidades privadas (PERNAMBUCO, 2003).

Assim sendo, os dois mandatos de Jarbas Vasconcelos e FHC estiveram alinhados à plataforma política reformista, ambos conduzindo medidas privatistas e conectadas com as orientações neoliberais. Os dois planos de governo preconizaram um novo projeto de Estado, menos intervencionista e mais permeável à regulação pelo mercado, elementos que passaram a compor seus modelos de governança e ensejaram novos padrões de políticas públicas, dentre estas as educacionais.

O rigor dos planos de estabilização macroeconômica, implantados pelos organismos internacionais para reformar o aparelhamento do Estado de países como o Brasil, não foi, segundo Castelo (2008), suficiente para garantir resultados positivos em relação à pobreza e à desigualdade estruturais. Em razão dessa conjuntura, explica o autor, iniciou-se, no final dos anos de 1990 e início da década seguinte, uma nova ordem do pensamento hegemônico “[...] quando os principais agentes das finanças mundializadas desenvolveram uma espécie de ‘consciência humanitária’ e passaram a defender uma globalização com face humana” (CASTELO, 2008, p. 22).

---

<sup>17</sup> Este tema será mais bem analisado no próximo capítulo.

A partir deste período, outras configurações hegemônicas de base neoliberal difundiram uma proposta de desenvolvimento econômico com equidade social e participação da sociedade civil, como nova direção estratégica de reajustamento da pauta neoliberal em expansão no mundo (CASTELO, 2008). É neste momento que surgem as teses da chamada Terceira Via, uma junção de mercado e Estado com o propósito de promover o bem-estar social. Daí “a fórmula do desenvolvimento econômico – baseado no dinamismo do mercado – com a promoção da equidade social – propiciado pela ação conjunta do Estado com o terceiro setor” (CASTELO, 2008, p. 24).

## **2.2 Terceira Via: novos sujeitos políticos coletivos na relação entre o Estado e o mercado**

Os novos arranjos conceptuais em torno da ordem neoliberal não conseguiram evitar os elevados índices de pobreza no mundo, fato que exigiu das classes dominantes representações teóricas e ações políticas para o seu combate, pois a pobreza absoluta de bilhões de seres humanos poderia transformar-se em fator de desordem e desestabilização da dominação capitalista global (CASTELO, 2008). Em outras palavras, a hegemonia neoliberal passou a admitir uma intervenção mais ativa do Estado na chamada *questão social*, o que significa dizer que os estados neoliberais passaram a incluir direcionamentos de ordem social em seus planos macroeconômicos de expansão do capital (CASTELO, 2008).

Contudo, a inclusão de uma pauta social na agenda econômica se justificou apenas pelas instabilidades econômicas que levaram a um quadro de tensões sociais e, por esta razão, a cúpula do capitalismo central realizou várias reuniões para discutir ações corretivas e eliminar uma possível ameaça de ruptura.

Do encontro da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) ao encontro de Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado em 2000, em Nova York, definiu-se um conjunto de políticas que foi denominado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Neste conjunto de políticas sociais, as bases ideológicas de orientação são renovadas com a ideia de gerar ‘capital social’ e a tese defendida é a de que as reformas econômicas devem definir também ajustes nas dimensões culturais e sociais, de forma a “incorporar a dimensão humana no processo econômico” (NUNES, 2005, *apud* MOTTA, 2007, p. 8).

Como resultado, as Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs) formaram um conjunto de novas estratégias com o objetivo de definir uma agenda política de promoção do desenvolvimento econômico sustentado que possibilitasse gerar oportunidades para os pobres e promovesse, por conseguinte, “desenvolvimento humano” (MOTTA, 2007). Partindo desse ponto de vista, a questão social, analisada enquanto “disfunção” e “ameaça” à ordem vigente

(CASTELO, 2008), seria incluída nos programas econômicos e canalizada pelas organizações privadas (MOTTA, 2007). Estas passariam a partilhar com o “Estado a implementação de programas focalizados e descentralizados de combate à pobreza e à exclusão social” (IAMAMOTO, 2001, p. 10).

Com o intuito de disseminar esta plataforma de ideias e construir alternativas às políticas neoliberais em esgotamento no final do século passado, o movimento intelectual - especialmente o sociólogo britânico Anthony Giddens, ligado ao Novo Trabalhismo inglês, “vai se constituindo como uma nova direita, ‘socialmente responsável’, defensora do capitalismo de face ‘humanizada’, que mantém inalteradas as relações sociais capitalistas de exploração e de dominação de classes” (NEVES, 2010, p. 102). A Nova Direita, então, conferiu às forças neoliberais um viés mais “humanizado” e figurou no cenário internacional com designações diversas: “Terceira Via, nova socialdemocracia, social-liberalismo, governança progressiva, dentre outras formulações” (SILVEIRA JUNIOR, 2016, p.96).

Para articular governos afinados com essa nova visão política, a *Cúpula de Governança Progressiva* reuniu as principais economias mundiais, cujas primeiras atividades registraram-se em finais de 1990.

Voltadas para a troca de experiências e definição de agendas comuns, as edições da *Cúpula* receberam figuras políticas como Bill Clinton (EUA), Tony Blair (Grã-Bretanha), Gerhard Schröder (Alemanha), Thabo Mbeki (África do Sul), Nestor Kirchner (Argentina), Ricardo Lagos (Chile), Jean Chrétien (Canadá), Göran Persson (Suécia), dentre outros. Além dos brasileiros Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva (SILVEIRA JUNIOR, 2016, p. 96).

Anthony Giddens difundiu as ideias em torno da Terceira Via a partir da divulgação de obras como “A Terceira Via” e “A Terceira Via e seus críticos”, editadas, respectivamente, em 1998 e em 2000 em língua inglesa. Ao longo da década, essas obras alcançariam espaços transnacionais. Castelo (2011) definiu como causas para o surgimento do Programa da Terceira Via as ideias

[...] fruto daquela série de transformações ocorridas nos últimos trinta anos e que inauguram os Novos Tempos. Em primeiro lugar, ganha destaque a globalização, impulsionada pela revolução tecnológica das telecomunicações, capaz de conectar o mundo inteiro em tempo real, alterando as relações espaço-temporais então vigentes. No aspecto político, a “dissolução do consenso do Welfare”, a “morte do socialismo” e o “descrédito final do marxismo” haveriam forçado intelectuais e políticos que não desejassem se tornar anacrônicos e ultrapassados pela História, a rever seus pontos fundamentais e criar uma nova ideologia e uma nova prática política condizentes com a era das incertezas. Daí a sugestão para uma Terceira Via (CASTELO, 2011, p. 277. Grifos do autor).

Essas novas concepções ideológicas se desdobraram, ainda segundo o autor, através de mudanças objetivas e subjetivas visando fragilizar e, no limite, rescindir os “laços orgânicos” (econômicos, ideológicos e políticos) entre as classes trabalhadoras e alguns de seus intelectuais-dirigentes, os quais passaram a ser absorvidos molecularmente no campo de direção da classe dominante. Este foi um processo provocado pelo acoplamento de amplos setores da social-democracia - e mesmo do comunismo, ao novo reformismo-restaurador liberal, operado por elementos ideológicos diferentes do ponto de vista da sua história, mas articulado pela emergência da supremacia neoliberal (CASTELO, 2011). Assim sendo, a agenda neoliberal aglutinou forças tanto de direita como de esquerda, embora cada uma delas operando por métodos ligeiramente diferenciados, e produziu um consenso que visou “neutralizar as lutas mais radicais de combate às expressões da ‘questão social’, ou mesmo de eliminação do capitalismo” (CASTELO, 2011, p. 273).

Harvey (2008) indica que os elementos mais refinados de estratégias de domínio da classe burguesa apostaram no programa da Terceira Via como um artifício concreto e eficiente para restaurar o poder de classe, fundamentada numa nova subjetividade coletiva. Dessa forma, os negócios e corporações não só colaboram em conjunto com atores do governo “como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação das políticas regulatórias” (HARVEY, 2008, p. 87). Ao analisar essas determinações políticas e sociais, o autor ainda identifica algumas práticas do Estado na nova governança:

O estado produz tipicamente legislação e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações e, em alguns casos, interesses específicos, como energia, produtos farmacêuticos, agronegócios etc. em muitos casos da parceria público-privada, em especial no nível dos municípios, o governo assume boa parte do risco enquanto o setor privado fica com a maior parte dos lucros. Se necessário, o Estado neoliberal além disso, recorre à legislação coercitiva e táticas de policiamento (por exemplo regras antipiquete) para dispersar ou reprimir formas coletivas de oposição ao poder corporativo [...] O braço coercitivo do Estado é fortalecido para proteger interesses corporativos e, se necessário, reprimir a dissensão (HARVEY, 2008, p. 87).

Para a agenda da Terceira Via, o governo e o mercado não são suficientes para resolver os principais desafios das sociedades modernas. “A sociedade civil - a esfera fora do Estado e do mercado - tem de ser fortalecida e conjugada com o governo e os negócios” (GIDDENS, 2001, p. 441). Montañó (2003), no entanto, defende que esta ideia em desvincular a sociedade civil do Estado e do mercado, como uma esfera autônoma e singular, é estratégica. Segundo o autor, o terceiro setor, que surge desta ideia, foi fundamentalmente criado por instituições ligadas diretamente ao capital e “isso sinaliza clara ligação com os

interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia” (MONTAÑO, 2003, p. 53).

Em outras palavras, as organizações civis ao adotarem uma linguagem dos segmentos de esquerda em torno da liderança popular através da maior participação social escondem a sua vinculação com doadores que subordinam a atividade prática às políticas não confrontacionistas (MONTAÑO, 2003). E isso significa, ainda segundo o autor, que o “fortalecimento” da participação social na esfera pública expresso por esta pauta nunca irá além de influenciar pequenas áreas da vida social, com recursos limitados no interior das condições permitidas pelo Estado e pela macroeconomia neoliberal. Neves e Sant’Anna (2005) ampliaram essa discussão tomada por Montaño (2003) ao afirmarem que o apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade no atual processo de ocidentalização tem se constituído em importante subterfúgio para minimizar os “efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 38).

Por trás dessas mudanças no plano da governança pública está o crescente aumento no número das parcerias público-privadas, uma vez que para Giddens “as formas dinâmicas de gestão e administração, como as existentes no setor empresarial, podem funcionar com o governo na defesa e revitalização da esfera pública” (GIDDENS, 2008, p. 441). Esses espaços de atuação privada foram possíveis por meio da criação de canais de comunicação do governo com a sociedade civil ativa (GIDDENS, 2001) e têm levado a máquina pública aos processos de desconcentração/descentralização do poder estatal e dos serviços públicos.

Com efeito, Giddens extrai do movimento da globalização a responsabilidade pelas mudanças nas formas de vida das pessoas e de fazer política em boa parte do mundo contemporâneo. Essas ideias que se difundem a partir da premissa de que a globalização é um fenômeno inevitável à nova ordem social intentam enfrentar as contradições do sistema capitalista de forma positiva, promovendo um ambiente de prosperidade social no mundo (NEVES, 2010). Nesta perspectiva, os ideólogos do neoliberalismo defenderam uma suposta terceira via “entre o liberalismo puro e a socialdemocracia ‘estatista’ e, assim, como representantes de uma posição essencialmente ligada às exigências da modernidade” (COUTINHO, 2010, p. 35).

Resumidamente, a ideia motriz do Programa é a que expressa a renovação da política através da participação de uma sociedade civil ativa. Assim:

A "sociedade civil ativa", enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, deve tomar-se instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos, de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção. Ao invés de tensões e disputas entre ideologias, manifestação típica do "mundo das polaridades", prevaleceria o colaboracionismo e a liberdade de escolhas individuais (NEVES, 2010, p. 129, grifos da autora).

Ao trazer esse tema para o debate nacional, Neves (2010) explica que nos fundamentos teóricos que sustentam o projeto neoliberal de Terceira Via no Brasil a partir dos anos finais do século XX e os anos iniciais deste século iniciou-se um movimento confluyente entre uma “direita para o social” e uma “esquerda para o capital”. Este movimento é o resultado dos debates ocorridos nas diferentes arenas políticas do país ainda na primeira metade da década de 90. A autora ainda aponta que essas discussões se fizeram presentes no Fórum Nacional, realizado em janeiro de 1990, transformado no livro *As perspectivas do Brasil e o novo governo*<sup>18</sup>, de onde se extraiu uma recuperação da hegemonia burguesa de perfil liberal-social, fato que leva gradativamente ao enfraquecimento dos movimentos sociais, que haviam aumentado seus espaços de participação após o processo de reabertura política no país.

Esta nova pauta significou, segundo Neves (2010), um redimensionamento de projetos societários que se ligaram aos interesses da classe trabalhadora, mas na direção hegemônica do capital. Nesse sentido, novas e renovadas organizações sociais empresariais contribuíram para a difusão de uma visão da sociedade civil como "reino do bem" ou espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais. A autora ainda explica esse movimento no Brasil:

No redesenho de uma direita para o social e de uma esquerda para o capital, o modelo de democracia brasileiro vem-se aproximando, nos anos 2000, do modelo de articulação da disputa política e representação de interesses de tipo americano, caracterizado por partidos sem definição ideológica, que atuam como frentes de grupos corporativos, defendendo, na prática, o mesmo projeto de sociedade. Para isso, a nova pedagogia da hegemonia vem também estimulando práticas como o sindicalismo de resultados, num imbricamento entre os restritos interesses corporativos, particulares, de determinadas categorias profissionais e os interesses mais amplos de manutenção da ordem social capitalista (NEVES, 2010, p. 85).

Esses aspectos levantados por Neves (2010), que ressignificaram projetos societários de esquerda em favor da ordem neoliberal, caracterizaram o programa petista no Brasil. O mandato constitucional do presidente Lula da Silva (2003-2011), contrariando vários

---

<sup>18</sup> *As perspectivas do Brasil e o novo governo*. Ed. Nobel, São Paulo, 1990.

segmentos progressistas à época, acompanhou as diretrizes da socialdemocracia europeia (BRAGA; BIANCHI, 2003), defendendo o mesmo projeto de sociedade das agendas neoliberais. Desse modo, a hegemonia neoliberal se estendeu em um governo que formalmente se definia como seu opositor (ANDERSON, 2012) e facilitou o país a entrar em um novo ciclo econômico e social, período a que denominamos como uma segunda onda neoliberal no Brasil.

Em seu estudo sobre “A hegemonia da pequena política”, baseado nas contradições do programa petista no Brasil, Coutinho (2010) refletiu sobre como este projeto de governo estaria preparando uma nação subsumida à hegemonia da pequena política, por meio de um tipo de consenso que não se expressou pela auto-organização ou pela participação ativa das massas, mas pela “transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas” (COUTINHO, 2010, p. 31). A hegemonia lulista, estruturada como pequena política, produziu, então, um tipo de consentimento passivo, como observado por Gramsci, que ocorre quando

[...] a política deixa de ser pensada como arena de luta por diferentes propostas de sociedade e passa, portanto, a ser vista como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administração do existente. A apatia torna-se assim não só um fenômeno de massa, mas é também teorizada como um fator positivo para a conservação da “democracia” pelos teóricos que condenam o “excesso de demandas” como gerador de desequilíbrio fiscal e, conseqüentemente, de instabilidade social (COUTINHO, 2010, p. 32. Grifos do autor)

Assim, por sobrevalorizar uma política de negociação de classes e de articulação com o capital estrangeiro (BRAGA; BIANCHI, 2003), a gestão petista não conseguiu garantir uma agenda que pudesse superar as estruturas de desigualdade da sociedade brasileira. Em relação à participação da iniciativa privada na esfera pública, o governo Lula da Silva deu continuidade à pauta internacional da terceira via, utilizando o discurso da ação conjunta do setor público com o setor privado como instrumento de ampliação dos processos democráticos. Montañó (2003), contudo, chama a atenção para a vinculação que segmentos “progressistas” da sociedade fazem entre sociedade civil e terceiro setor. Para o autor há distorção nesta vinculação porque os autores do “terceiro setor” de “intenção progressista” entendem a democratização da sociedade, ampliando a atuação deste ‘setor’, no entanto acaba por encobrir “a lógica liberal-corporativa que termina assumindo essa proposta supostamente democratizadora” (MOTAÑO, 2003, p. 129).

No campo econômico, o governo petista implantou uma política denominada como social-desenvolvimentista, segundo Castelo (2012)<sup>19</sup>, com destaque para a criação do Pacto de Aceleração do Crescimento que teve como proposta promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país. Ainda que o capitalismo desenvolvimentista seja uma proposta alternativa ao liberalismo econômico, ele “não supõe, necessariamente, uma vinculação com posições nas quais o desenvolvimentismo conduza ao socialismo” (FREITAS, 2018, p. 10). Contudo, o governo de coalizão do PT “representou um momento, no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época” (FREITAS, 2018, p. 15).

Esses aspectos do governo Lula da Silva, trazidos por Freitas (2018), não conseguiram se sobrepôr às pressões do mercado, uma vez que o modelo de desenvolvimento econômico desta gestão criou por outro lado uma estrutura alargada de influências, motivada pela atuação premente das organizações empresariais (FREITAS, 2018). Dessa forma, mesmo que as medidas econômicas tenham representado maior presença do Estado na promoção de serviços públicos para geração de emprego e renda às populações, elas também reproduziram as expectativas do projeto neoliberal pela crescente importância do mercado neste período, condição básica para criar situações propícias de afirmação do neoliberalismo (ANDERSON, 2012). Implica dizer que o lado ideológico mercantil prevaleceu para dar garantias à defesa da apropriação privada e à contínua acumulação em favor do livre mercado (FREITAS, 2018).

O mandato constitucional de Eduardo Campos no Governo de Pernambuco (2007-2014) manteve sintonia com as políticas do governo federal. Nesse contexto, o governo Campos encabeçou no estado a nova governança construída em parceria com a sociedade pernambucana, envolvendo o setor público, a iniciativa privada e o terceiro setor. Para produzir um modelo de desenvolvimento econômico e social, Eduardo Campos iniciou uma agenda de “inovação” e “mudança”, com ativa colaboração dos segmentos sociais, entre estes ONGs, instituições e fundações com ou sem fim de lucro. O Programa Todos por Pernambuco, lançado em 2007, destacou a importância da maior participação social, ao criar um canal de participação popular e de diálogo entre os cidadãos e o Governo<sup>20</sup> (PERNAMBUCO, [2017?]). O que demonstra a vinculação deste Programa com a agenda da

<sup>19</sup> O aspecto basilar do Novo Desenvolvimentismo, proposto no documento *Um outro Brasil é possível*, apresentado em 2002, fundamentava-se “na elevação do social como eixo estruturante do crescimento econômico, por meio da constituição de um amplo mercado de consumo de massa, com políticas de renda e inclusão social” (MERCADANTE, 2010, p. 36. *Apud* OLIVEIRA, 2020, p. 79).

<sup>20</sup> Uma das estratégias foi promover os Seminários Todos Por Pernambuco, que acontecem a cada nova gestão do PSB.

terceira via, uma vez que estimular fóruns e canais de comunicação entre os organismos da sociedade e suas próprias estruturas burocráticas é o que Giddens denominou de democratizar a democracia (CASTELO, 2011).

Os governos de Lula da Silva e Eduardo Campos fortaleceram as estratégias do capital internacional e redimensionaram o programa da Terceira Via no contexto brasileiro. Como resultado, essas plataformas políticas promoveram a gradativa retirada do Estado nas políticas públicas, compartilhando-as com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. A relação público-privada e sua influência no setor educacional será o tema da próxima seção.

### **2.3 Relação público-privada: Estado, mercado e políticas educacionais no Brasil**

Examinamos nas duas primeiras seções deste capítulo as mudanças provocadas pelo processo de neoliberalização como resultado da combinação de várias estratégias do capital para reorganizar as taxas de crescimento econômico, em declínio a partir dos anos de 1970. Dessa forma, apontamos as reformas gerenciais dos anos de 1990 como resultado dos planos de estabilização macroeconômica, implantados para “modernizar” o aparelho de Estado, sobretudo das economias periféricas. Num segundo momento, indicamos a Terceira Via como mecanismo acionado pela hegemonia neoliberal, já nos anos 2000, para criar um novo status de participação social, baseado na ação conjunta entre o Estado e o terceiro setor. Essas estratégias do capital redefiniram o papel do Estado nas políticas sociais, provocando acentuados deslocamentos do setor educacional na direção do mercado e será o tema desta última seção do capítulo.

O fenômeno crescente de apropriação do público pelo privado passou por, pelo menos, duas questões fundamentais, segundo Gentili (1995). A primeira delas está no fato de que este fenômeno se constrói no seio do processo mais amplo de reestruturação material e simbólica das sociedades. Em segundo lugar, acompanha o discurso que prega a redução da intervenção estatal e a transferência – em nome da eficiência e da efetividade – de suas responsabilidades para o setor privado. Foi exatamente esta racionalidade que orientou as pautas reformistas no Brasil dos anos de 1990. A reforma do aparelho estatal expressou a retração da atuação do Estado brasileiro na garantia de oferta das políticas públicas sociais que foram sendo transferidas para a gestão do terceiro setor (PERONI, 2013). As reformas, portanto, devem ser compreendidas no âmbito da redefinição da função do Estado, que deixou de ser o “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

A ação conjunta entre Estado e iniciativa privada foi respaldada pela ideia de que o Estado sozinho era incapaz de solucionar as intempéries do modo de produção capitalista, uma vez que, para a teoria neoliberal é o Estado o único culpado pela crise nas finanças públicas (PERONI, 2013). Essa crise seria provocada pela promoção de políticas sociais que, segundo esta racionalidade, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado (PERONI, 2013). Para a teoria neoliberal, então, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado que, nesse caso, deverá ser reformado para diminuir suas funções. Em síntese, é o mercado

que pode superar as falhas do Estado, portanto “a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (SCAFF, 2017, p. 241).

Esses processos resultantes da lógica privatista provocaram a dispersão dos serviços públicos. Esta dispersão, por sua vez, serviu para realinhar relações de poder de maneiras complexas, o que exigiu do Estado novos tipos de agentes que pudessem atuar autonomamente no interesse das organizações e serviços (NEWMAN; CLARK, 2012). Os autores analisam ainda que neste caso o setor público, anteriormente integrado, foi harmoniosamente transformado em uma série de serviços, prestados por diferentes organizações privadas e, desse modo, se proliferaram novos modelos organizacionais, nos quais os modos de autoridade pública e privada “estavam desigualmente e imprevisivelmente combinados” (NEWMAN; CLARK, 2012, p. 370).

Dessa forma, público e privado “são categorias expostas à dupla contaminação e tendem a tornar classificações nelas ancoradas cada vez menos pacíficas e mais carregadas de dubiedade” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 54). Vários autores têm se esforçado no sentido de levantar algumas categorizações para compreender este movimento. Newman e Clarke (2012) classificaram-no como *Estado Gerencial* e analisaram a relação público-privada no contexto da Terceira Via do Reino Unido. Para os autores, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados, foi exigido da atividade estatal um desempenho nos padrões da competitividade de mercado. Ball e Youdell (2008) indicam ser este modelo uma *privatização endógena*, definida pelos autores como aquela privatização que envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público cada vez mais comercial. Freitas (2018) utiliza a noção de *quase-mercado* para explicar esse movimento, em que a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público.

Este cenário refletiu a progressiva privatização do setor educacional, capitaneada pela desconcentração das ações do poder central sem que, por outro lado, ocorresse a garantia efetiva de financiamento público (DOURADO; BUENO, 2001). Apple (2003) ainda avalia que mesmo no contexto em que as escolas dispunham de fundos suficientes, seus procedimentos internos reproduziram aqueles do setor privado, porque prevaleceu a lógica da eficiência dos instrumentos de mercado como forma de reorganizar os gastos com esses serviços.

Uma vez incluídos os elementos do mercado na escola, o modelo reformista-empresarial tratou de acionar os mecanismos de responsabilização. A responsabilização educacional (accountability) é um procedimento mercadológico através do qual os governos

se detêm aos resultados dos seus sistemas de educação. Para Apple (2003), este movimento desvia a culpa do Estado em torno das desigualdades sociais e dos seus sistemas de ensino e, dessa forma, transfere o foco da desigualdade dos resultados para os pais e os estudantes. Esses fatores fazem parte de um processo mais amplo em que

[...] os grupos econômicos dominantes desviam a culpa pelos efeitos maciços e desiguais de suas próprias decisões erradas, de si para o Estado. O estado depara-se então com uma crise muito real de legitimidade. Dado isso, não é de surpreender nem um pouco que o Estado procure então exportar a crise para fora de si (APPLE, 2003, p. 94).

Os instrumentos de responsabilização educacional incluíram como medida de aferição da produtividade os testes em larga escala para os estudantes, divulgação pública do resultado da escola e recompensas ou sanções para a comunidade escolar (FREITAS, 2018). E nesses termos, já se apresenta outro elemento importante dos meios de privatização educacional: a meritocracia. De acordo com Freitas (2012), a meritocracia está na base da política neoliberal e defende a noção de que “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, é o mérito de cada um” (FREITAS, 2012, p. 383). No campo da educação, as políticas de incentivo por mérito acabam por aprofundar as desigualdades entre as instituições de ensino, uma vez que as diferenças sociais são deslocadas para as diferenças de desempenho (FREITAS, 2012, 2018).

A relação público-privada, dessa forma, reorganizou os processos educacionais ao submeter à gerência mercantil esta atividade essencialmente pública, o que provocou uma alteração importante no nível de percepção da sociedade em torno da oferta educacional (PERONI, 2013). Assim, os serviços educacionais têm se estabelecido no limite entre a noção de um bem público ofertado pelo Estado e a lógica de mercado que os colocou no âmbito das necessidades de consumo.

Estudos de Adrião (2018)<sup>21</sup> apresentaram uma análise da literatura nacional e internacional produzidas entre 1990 e 2014, relativa aos processos de privatização da educação obrigatória em diversos contextos. O trabalho elaborou uma síntese sobre as formas pelas quais tais processos vêm ocorrendo no Brasil a partir dos anos 2000 e identificou formas diferenciadas de privatização na gestão das escolas, no currículo e na oferta educacional.

Em linhas gerais, o estudo revelou que na gestão da educação ocorreu a transferência para organizações com e sem fins de lucro ou cooperativas de trabalhadores e de pais.

---

<sup>21</sup> Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>.

Também houve a transferência de sistemas educacionais para organizações lucrativas por meio da parceria público-privada ou para organizações sem fins de lucro. Já no âmbito do currículo das escolas, a privatização da educação aconteceu através da compra ou adoção pelo poder público de insumos curriculares, tecnologias educacionais ou outros insumos desenvolvidos pelo setor privado. Por fim, a atividade privada incidiu sobre a oferta educacional através do repasse de financiamento público a organizações privadas, subsidiando a oferta por meio de convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas ou pelo favorecimento de incentivos fiscais. O estudo ainda identificou a crescente privatização da oferta através de modelos como a *Charter School*, *vouchers*, educação domiciliar (*homeschooling*), além de tutorias e aulas particulares.

A experiência educacional em Pernambuco iniciada em 2004 para ofertar ensino médio em tempo integral transferiu a gestão das escolas para a iniciativa privada no formato *Charter school* americana (ADRIÃO *et al.*, 2018). Essa rede de ensino, fruto da parceria do estado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, inaugurou na gestão do governador Jarbas Vasconcelos um projeto de educação fundado na cogestão entre a educação pública e o setor privado.

A partir deste período, a percepção social em torno da educação em tempo integral foi se construindo no estado de forma positiva em face da expressiva veiculação da ideia de sucesso do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano<sup>22</sup>. O segredo para o “sucesso” foi justificado pela adoção de soluções de mercado por meio da garantia de recompensas pelo esforço individual (APPLE, 2003) e pelo controle dos processos pedagógicos que levaram à produção de resultados “positivos”, verificados no desempenho desta escola.

Dessa forma, a lógica da privatização no setor educacional se estendeu ao governo de Eduardo Campos que criou um conjunto de regulações, envolvendo, entre outros elementos, nova política de incentivo aos profissionais do magistério e a criação de um sistema de avaliação da educação. No entanto, interrompeu a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, criando novos formatos de parcerias público-privadas por dentro do setor educacional. Em última instância, a criação dessas políticas visou colocar as novas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), criadas em 2008, dentro dos padrões de produtividade institucional esperados por esta gestão.

---

<sup>22</sup> Esta análise será detalhada no próximo capítulo.

Esses dois estágios do Ensino Médio (em tempo) Integral de Pernambuco tencionaram ignorar o fato de que as características externas às escolas explicam uma parte muito maior da variação do “sucesso” do seu desempenho (APPLE, 2003; FREITAS, 2012). Como veremos nos dois capítulos seguintes a este, tanto os Centros, criados no governo Jarbas Vasconcelos, quanto as EREMs da gestão Eduardo Campos, foram instituições criadas com versão altamente padronizada, com forte controle dos processos pedagógicos e submetidas aos meios de verificação do desempenho, que se mostrou “animador”, segundo o parâmetro de qualidade educacional dessas duas gestões. Esses aspectos, acreditamos, concorreram para disseminar um projeto em torno de ilhas de “excelência/referência”, construindo um novo senso em torno da escola, que apesar de pública, preconizou uma aparência de escola privada, tida como mais eficiente e bem-sucedida (APPLE, 2003).

No percurso deste capítulo, vimos que a hegemonia neoliberal se fortaleceu com a crise no sistema capitalista dos anos de 1970 e suas repercussões no Brasil foram mais efetivas a partir dos programas reformistas do governo FHC. Em seguida, colocamos que a crise da primeira onda neoliberal fez surgir um novo plano de desenvolvimento econômico com participação da sociedade civil, cujos objetivos eram realinhar o processo de acumulação, ameaçado pelos movimentos antissistêmicos. Esta nova onda do processo de neoliberalização repercutiu no governo de Lula da Silva e refletiu a adesão deste governo às diretrizes da nova direita, em expansão no mundo.

Este projeto de Estado e sociedade encontrou espaços para ser contextualizado na política brasileira, assim garantindo a continuidade das suas estratégias de dominação e acumulação de bens. Dessa forma, a política do governo FHC produziu condições macroeconômicas favoráveis ao desenvolvimento neoliberal por meio das reformas econômicas e administrativas, inaugurando um novo ciclo do capitalismo brasileiro. A gestão petista, embora defendendo teses desenvolvimentistas e ampliando políticas de proteção social, não conseguiu sobrepor-se à autoridade neoliberal, reforçando as “soluções” derivadas deste projeto.

Trabalhamos com a hipótese de que o modelo de desenvolvimento econômico com participação da sociedade civil é parte constitutiva das relações sociais capitalistas e deste movimento pelo menos duas situações refletiram diretamente no setor público e na sociedade brasileira. No setor público, ocorreu um tipo de participação que facilitou a entrada da iniciativa privada na esfera pública, redimensionando o papel do Estado com as políticas sociais. Já no campo social, a racionalidade do mercado promoveu gradativamente o arrefecimento das lutas de classe, ao utilizar um sofisticado aparato discursivo-ideológico em

torno de um subproduto de participação democrática que harmonizou habilidosamente os interesses da classe trabalhadora ao projeto mais amplo do capital.

Em Pernambuco, esta pauta esteve presente nos governos de Jarbas Vasconcelos e de Eduardo Campos, ambos iniciando uma trajetória de mudanças institucionais que impactaram substancialmente o projeto de educação desses dois governos. Pensando a escola como uma “empresa” (FREITAS, 2018), as duas gestões facilitaram a entrada da iniciativa privada na medida em que redefiniam seus papéis no setor educacional. Nessas condições, o projeto de ensino médio (em tempo) integral foi fruto de um conjunto mais amplo de reformas no campo social e econômico e se apresentou como resposta às expectativas do modelo de participação social, convocado pelo projeto neoliberal.

Dentro de uma perspectiva gramsciana, a participação social funciona no seio das organizações sociais, pelo conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias (COUTINHO, 1999). Nas escolas, um modelo de participação nesta perspectiva deve fortalecer os processos de decisão coletiva e aumentar os espaços de atuação dos sindicatos, dos conselhos de educação, dos movimentos de classe etc. Para recuperar esse formato de participação, defendemos a retomada da responsabilização do Estado na oferta de políticas educacionais que valorizem os interesses das majorias (IAMAMOTO, 2001) e fortaleça a noção de educação como bem público. Fatores possíveis de serem alcançados pela ampliação da participação social, mas, desta vez, no sentido do fortalecimento de uma consciência de classe.

No próximo capítulo, analisaremos como a visão privatista iniciou sua hegemonia na educação de Pernambuco ao levantarmos a origem da participação empresarial no contexto da rede de ensino médio em tempo integral, promovida pela parceria entre o governo Jarbas Vasconcelos e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. O modelo de gestão, currículo e oferta inaugurado por esta parceria influenciou no Programa de Educação Integral, criado no governo subsequente de Eduardo Campos.

### 3 ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL DO GOVERNO JARBAS VASCONCELOS

Este capítulo examina a política para o ensino médio do governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006) em Pernambuco, no contexto da reforma do Estado brasileiro. O objetivo é identificar novas relações entre o Estado e o mercado para contextualizar a criação da política de educação (em tempo) integral que inaugurou um novo modelo de ofertar educação no estado. Do ponto de vista metodológico, utilizamos a análise documental e bibliográfica.

Na seção introdutória, partimos de uma discussão em torno das reformas administrativas no Brasil, iniciadas nos anos de 1990, onde caracterizamos brevemente o período de reformas no governo Collor de Mello, como também as ideias do Plano Diretor de Reforma do Estado, criado na gestão seguinte de Fernando Henrique Cardoso. Analisamos aspectos desta conjuntura que nos permitiram identificar novas relações entre o setor público e a iniciativa privada, as quais provocaram um longo e efetivo processo de mudanças institucionais dentro da máquina pública. No âmbito das reformas do governo federal, analisamos o Programa de Governo de Fernando Henrique Cardoso: *Mãos à obra, Brasil: Proposta de Governo* (CARDOSO, 2008). Em Pernambuco, utilizamos como fonte documental a *Lei n. 49 de 31 de janeiro de 2003* (PERNAMBUCO, 2003) que deu continuidade à reforma iniciada em 1999<sup>23</sup>.

Para investigar os nexos de tais diretrizes políticas com um projeto de educação que se iniciava no período, analisamos o *Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004* (PERNAMBUCO, 2004), que criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, dando início à experiência de parceria público-privada na educação. As formas de gestão, currículo e oferta educacional dessas escolas foram analisadas por meio de dois Manuais Operacionais próprios desta rede: “*A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*” (MAGALHÃES, 2008), e o “*Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial socioeducacional (TESE)*” (ICE, [2009?]).

Como fontes secundárias, analisamos o projeto de dissertação de Henry (2011) “*O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede*”. Raul Henry<sup>24</sup> atuou como secretário de educação no primeiro mandato da

<sup>23</sup> Consideramos que a 1ª onda de reformas em Pernambuco teve início em 1999, com o advento da Lei nº 11.629 que vigorou até o final de 2002.

<sup>24</sup> Secretário de Educação e Cultura de Pernambuco (2001/2002); Elegeu-se deputado estadual em outubro de 2002. Em janeiro de 2004, assumiu o cargo de Secretário de Planejamento de Pernambuco, ainda durante o governo de Jarbas Vasconcellos.

gestão Jarbas Vasconcelos e, entre 2003 e 2007, como deputado estadual, assumiu a presidência da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Com este currículo, Raul Henry foi um dos principais interlocutores entre o governo Jarbas Vasconcelos e a iniciativa privada, representada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ICE, razão pela qual julgamos importante analisar o seu ponto de vista neste projeto de pesquisa. Analisamos, também, o projeto de dissertação de Leite (2009) “*Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano*”, onde o autor investiga a conversão do Ginásio Pernambucano em Centro de Ensino Experimental, no contexto das reformas promovidas pelo governo de Jarbas Vasconcelos.

Como referencial teórico, nos valem dos estudos de Freitas (2012; 2018), Peroni (2012; 2018), Adrião (2009; 2018), Apple (2003), Alves (2007); Ramos (2002), cuja linha analítica trata das transformações no setor educacional e ajuda a analisarmos o contexto das mudanças ocorridas em Pernambuco. De forma geral, os autores indicam que as reformas educacionais no Brasil estão relacionadas com o redimensionamento do papel do Estado em consequência dos novos padrões de governança pública que diminuíram a atuação estatal ao transferir para a iniciativa privada a oferta de serviços públicos. Os autores defendem que este movimento tem fortalecido a lógica privatista no setor educacional, contribuindo para o progressivo enfraquecimento do papel socializador e democrático da educação. Outros aspectos sobre políticas educacionais foram tratados com base nos estudos de Ball (2001) e Akari (2011).

As consequências deste projeto de educação para a gestão escolar, a gestão curricular e para a oferta educacional foram analisadas na perspectiva dos autores acima mencionados, onde construímos um roteiro analítico que permitiu identificar as influências deste projeto educacional na organização das escolas que emergiram do movimento de expansão da Política de Educação Integral, a partir de 2008.

### **3.1 A primeira onda de reformas neoliberais no Brasil e o ajustamento do governo FHC ao novo pacto capitalista**

Após o período de redemocratização política, o início da década de 1990 no Brasil foi marcado pela primeira gestão presidencial eleita pelo voto popular. Dentro de um contexto de “crise do Estado” e de implantação de políticas neoliberais em todo o mundo, a tônica do discurso do então presidente eleito Fernando Collor de Mello<sup>25</sup> sobre as reformas de Estado

---

<sup>25</sup> Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), renunciou ao cargo de presidente da república em 1992, após sofrer um processo de *impeachment* pelo Congresso Nacional.

era a de romper com as velhas estruturas dando lugar a formas mais modernizadas de gestão pública. O Projeto de Reconstrução Nacional, apresentado ao Congresso por ocasião da sua cerimônia de posse, em março de 1990, deu mostras de que o Brasil iniciaria as mudanças de acordo com a estratégia global do capital, partindo de pressupostos ligados à ineficiência da aparelhagem estatal. Segundo o discurso,

A dura verdade é que, no Brasil dos anos oitenta, o Estado não só comprometeu suas atribuições, mas perdeu também sua utilidade histórica como investidor complementar. O Estado não só perdeu sua capacidade de investir como, o que é ainda mais grave, por seu comportamento errático e perverso, passou a inibir o investimento nacional e estrangeiro (MELLO, 1990, *apud* ALVES, 2004, p. 263).

O progresso social e econômico, segundo o programa de governo, partiria de um Estado que tivesse suas contas saneadas e, na atividade econômica direcionasse suas ações pela não-intervenção nos setores produtivos e, assim, permitisse a atuação da iniciativa privada (ALVES, 2004). Este projeto de Estado encontrou materialidade para se desenvolver num cenário de aumento excessivo da inflação e controle distorcido dos preços, o que resultou na diminuição dos investimentos e a maior concentração de renda (BRESSER-PEREIRA, 1997). A estas circunstâncias, poderíamos também incluir as pressões dos organismos financeiros internacionais para que o Brasil equalizasse as suas taxas de crescimento econômico, situação que, para a agenda internacional, impunha restrições à expansão da dinâmica capitalista.

Para obter o saneamento financeiro do país, no entanto, o programa de governo prescrevia três reformas: fiscal, patrimonial e administrativa. O governo Collor de Mello teve, então, duas tarefas importantes, segundo Alves (2004, p. 95): “legitimar e consolidar seu governo e dar início ao processo de Reforma do Estado”.

No entanto, a consolidação deste programa reformista ocorreu no contexto da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), encabeçado pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, no governo subsequente de Fernando Henrique Cardoso. A vitória nas eleições de 1994 do bloco PSDB-PFL priorizou a pauta reformadora iniciada no governo anterior e recomendada pelos organismos financeiros, operando de forma a adequar a economia aos novos padrões globais de acumulação capitalista.

Tanto quanto no governo Collor de Mello, a gestão de FHC fortaleceu a retórica em torno da ineficiência do Estado, utilizada para respaldar a reforma do aparelho estatal e uma

---

intensa agenda de privatização das empresas públicas. Para o Programa de Governo de FHC, o Estado havia perdido a capacidade de investir e, por isso, deixou de promover o desenvolvimento, a justiça social e o bem-estar (CARDOSO, 2008). Além disso, a degradação a que foram submetidos o aparelho do Estado e o funcionalismo público federal impediu, segundo ainda o Programa, que o Estado cumprisse suas funções básicas de forma responsável e eficiente. Sendo assim:

A reforma do Estado é indispensável para a estabilidade econômica, o desenvolvimento sustentado, a correção das desigualdades sociais e regionais. Ela irá torná-lo mais competente e voltado à inovação social. Irá também fortalecê-lo contra as pressões do clientelismo político e dos interesses particulares de grupos ou corporações. Sem a reconstrução do Estado, tampouco será possível criar os instrumentos pelos quais a inevitável rearticulação entre o país e o exterior se dará efetivamente conforme os interesses nacionais (CARDOSO, 2008, p. 82).

O capítulo cinco do programa FHC é particularmente voltado à parceria Estado-sociedade. Articulando os pressupostos de *inovação social* à defesa do interesse público, a proposta de governo de Fernando Henrique pretendia abrir os canais de participação da sociedade civil, apoiando e desenvolvendo as formas de parceria entre o Estado e a sociedade (CARDOSO, 2008). Desta vez, o discurso do qual o programa se apropriaria era o de fortalecimento da democracia, da participação cidadã e maior segurança dos instrumentos de controle público, “multiplicando as experiências de gestão multilateral e desprivatizando o Estado, isto é, libertando a administração governamental dos interesses particulares que hoje a aprisionam” (CARDOSO, 2008, p. 91). A Parceria Estado-sociedade é uma característica marcante para este programa de governo que entende ser esta relação requisito para a construção de uma sociedade e para um Estado eficiente. Assim a transferência de algumas políticas para a iniciativa privada

[...] inibe os desvios e a malversação dos recursos públicos, desenvolve a vida pública, revitaliza a vida política e fortalece a cidadania. Além disso, muitas ONGs voltadas para a prestação inovadora de serviços públicos já substituíram ou podem vir a substituir, com maior eficiência, a atuação estatal insuficiente ou, às vezes, inexistente (CARDOSO, 2008, p. 92).

A ineficiência do sistema educacional também é a tônica do projeto de governo de FHC. Para o Programa, o problema da baixa qualidade da educação no Brasil não pode ser explicado somente por escassez de recursos na área.

O problema em nosso país é que se gastam mal os recursos destinados à educação. Enquanto os professores são mal remunerados, as escolas públicas são depauperadas e há carência de material didático, observa-se peso excessivo das funções-meio, como gestão financeira, compras, distribuição etc., que chegam a representar de 30% a 50% dos dispêndios totais com a educação (CARDOSO, 2008, p. 49).

Portanto, no programa de governo de FHC a pasta da educação gerencia mal os seus poucos recursos e destoa do modelo de eficiência gerencial colocado como princípio das suas ações. E assim vai-se constituindo a noção de que é preciso focar na “dinamização e a renovação das relações entre o Estado e a sociedade, com ênfase em novas formas de parceria” (CARDOSO, 2008, p. 92), gerando condições para melhorar o desempenho governamental, em benefício do interesse público (CARDOSO, 2008).

A prioridade da política educacional no Governo Fernando Henrique foi o incentivo à universalização do acesso ao ensino fundamental, em razão da adesão do país ao documento elaborado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelo Banco Mundial. Neste caminho, foi criado em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional n. 14/96, que passou a vigorar em janeiro do ano seguinte. Além da criação deste fundo de educação, a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 também foi uma importante política do seu governo. Ambas, no entanto, demarcaram um novo modelo de distribuição de responsabilidades com a educação básica entre União, estados e municípios, fortalecendo a proposta em torno da descentralização das ações educacionais. Também nesta perspectiva, definiu-se que as atribuições das diferentes esferas governamentais passariam a ser associadas a padrões de desempenho, resultados de avaliações e prestação de contas da qualidade dos serviços oferecidos (CARDOSO, 2008).

Em relação ao ensino médio, não havia à época recurso próprio destinado a esta etapa da educação básica, uma vez que o salário educação era prioridade do ensino fundamental (CARDOSO, 2008). Neste caso, seria preciso “um remanejamento das verbas do Ministério da Educação, realocando ou criando fontes adicionais de recursos para esta finalidade” (CARDOSO, 2008, p. 50). Para o Programa, o ensino médio era “[...] um nível estratégico do sistema educacional, por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego” (CARDOSO, 2008, p. 50).

Algumas políticas educacionais serviram para ratificar a expectativa de formação educacional deste governo. O Decreto n. 2.208/97<sup>26</sup>, instituído um ano após da publicação da LDB, restabeleceu o dualismo formação geral/formação profissional. Nos dois anos seguintes, as Diretrizes Curriculares Nacionais, (DCNs) em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (PCNEMs), em 1999, juntos promoveram a pedagogia das competências.

Fernando Henrique Cardoso deixou o cargo de presidente da república em janeiro de 2003, depois de ter comandado o país por dois mandatos consecutivos. Nos oito anos de sua gestão, a política educacional foi marcada pelo afastamento do Estado como provedor exclusivo da educação, novas relações entre o mercado e a educação, criação de dispositivos de controle educacional, política de responsabilização educacional e cultura de avaliação. Esses aspectos das políticas educacionais iniciaram uma trajetória de iniciativas com base nas teorias tecnicistas de mercado, sobre as quais iremos aprofundar nesta pesquisa.

### **3.2 O alinhamento do governo Jarbas Vasconcelos ao projeto de Estado de FHC: impactos para o setor educacional de Pernambuco**

O segundo governo de FHC coincidiu com o primeiro mandato de Jarbas Vasconcelos (1999-2006). A “União por Pernambuco” constituída à época pelo bloco PMDB–PFL, de perfil conservador, derrotou a “Frente Brasil Popular”, composta por uma aliança com partidos de inclinação progressista, liderada pelo Partido Socialista Brasileiro e o candidato derrotado Miguel Arraes, uma das principais forças da esquerda pernambucana. O discurso do então candidato ao governo do estado Miguel Arraes, desacreditava de um Estado reduzido ao papel de legitimador das forças de mercado, numa clara oposição à agenda de “modernidade” e do projeto de desenvolvimento do governo de FHC (LEITE, 2009).

Para o cientista político do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, Túlio Barreto, dois fatores concorreram para a vitória de Jarbas Vasconcelos sobre Miguel Arraes nas eleições de 1998 em Pernambuco: um de cunho político e outro econômico. Politicamente, a reeleição de um forte aliado no Estado, Marco Maciel (PFL), no cargo de vice-presidente da República, na chapa encabeçada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB); e, no setor econômico, a disponibilidade dos recursos oriundos da privatização da maior empresa do Estado, a Companhia Energética de

---

<sup>26</sup> Revogado pelo Decreto 5.154/04 que possibilitou o estímulo à formação integrada.

Pernambuco, que criou expectativas de novos investimentos para o setor produtivo (BARRETO, 2003).

Entre as diversas linhas de ação do “Programa Pernambuco Já” se destacou a reforma estrutural e modernização do aparelho estatal, atendendo à recomendação do Plano Diretor de FHC. O Programa de Governo de Jarbas Vasconcelos previa a “adequada” reestruturação do Estado, “menos executor, menos prestador de serviços, deixando de ser responsável único e direto pelo desenvolvimento econômico e social e mantendo suas funções de coordenador, regulador, promotor e provedor dos bens e serviços público” (PERNAMBUCO JÁ, 1998, *apud* LEITE, 2009, p. 46).

Os dois mandatos constitucionais de Jarbas Vasconcelos foram marcados por duas ondas de reformas no aparelhamento estatal. A primeira teve início em 1999 com a Lei n. 11.629 que durou até 2002:

O governo de Jarbas Vasconcelos, de 1999 a 2002, iniciou a gestão dando prioridade às ações de contenção de gastos públicos. Nesse sentido encaminhou à Assembleia Legislativa do Estado um Projeto de Lei em que se delineava a primeira etapa da reforma administrativa estadual (LEITE, 2009, p. 48).

Dentre as propostas para reformar e modernizar o estado neste período estava um amplo programa de desestatização que regulou a extinção, fusão, cisão ou alienação onerosa de empresas e outros ativos (PERNAMBUCO, 1999). O programa ainda previa definir os procedimentos operacionais necessários para viabilizar a participação da iniciativa privada em setores atendidos por investimento público (PERNAMBUCO, 1999). A partir deste modelo de desestatização e privatização, algumas empresas foram extintas no período, como a Companhia de Habitação Popular do Estado de Pernambuco – a COHAB, e privatizadas como foi o caso da Companhia Pernambucana de Saneamento (Compesa), que passou a funcionar em regime de organização de personalidade jurídica de direito privado.

A Lei Complementar n. 49 de 31 de janeiro de 2003<sup>27</sup> deu início à segunda onda de reformas e priorizou a continuidade e o aprofundamento das diretrizes formuladas pela reforma de 1999. Esta segunda onda de reformas disciplinou as áreas, os meios e as formas de atuação do Poder Executivo, focando na adoção de novas formas organizacionais para a prestação de serviços de áreas não exclusivas de Estado (Art. 38). Dessa forma, ao dispor sobre as competências do Poder Executivo, a Lei estabelece que as atividades públicas concorrentes, exercidas pelo Poder Público - mas sem caráter de exclusividade, são, também,

---

<sup>27</sup> Essa Lei foi alterada pela Lei Complementar nº 141, de 3 de setembro de 2009, que será analisada no próximo capítulo.

por previsão constitucional, exercidas por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas (Art. 8). Neste caso específico, elas poderão ser executadas por meio de termos de parceria com organizações da sociedade civil de interesse público, convênios com entidades de direito público e privado, contratos de prestação de serviços com entidades privadas e, ainda, contratos de parceria com entes privados (PERNAMBUCO, 2003).

O setor educacional no contexto da reforma é classificado como sendo não exclusivo de Estado. Implica dizer que a educação está inserida num conjunto mais amplo de atividades em que o Estado poderá emprestar suporte técnico, operacional e financeiro para descentralização controlada dessas atividades, visando menor custo e maior resultado (Art. 41). Dessa forma, a lei prevê que o Estado poderá descentralizar as atividades de educação através do Programa de Apoio ao Terceiro Setor<sup>28</sup>, especialmente as atividades de ensino profissional (PERNAMBUCO, 2003), sinalizando, assim, a sua disposição e interesse em deixar, gradativamente, nas mãos da iniciativa privada alguns setores do poder executivo:

As atividades não-exclusivas, de competência do Poder Executivo, serão prioritariamente descentralizadas e desconcentradas, visando o bem comum, a melhoria da prestação dos serviços e a racionalização de custos, em cumprimento aos seguintes programas, vinculados à Comissão Diretora de Reforma do Estado: I - Programa de Fortalecimento da Ação Municipal; II - Programa de Apoio ao Terceiro Setor; e III - Programa de Utilização do Setor de Serviços (PERNAMBUCO, 2003).

Dito de outra forma, os serviços não exclusivos do Estado, tais como a educação, saúde pública, assistência social etc. poderiam ser transferidos para a iniciativa privada ou o setor público não-estatal das organizações sociais que passaram a ter autorização legal para firmar contratos de gestão. As justificativas recaem sobre a capacidade dessas organizações, ou fundações de direito privado, em ofertar esses serviços, porque elas mantêm uma relação eficiente entre a qualidade e os custos dos serviços colocados à disposição da sociedade (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Para Leite (2009), as parcerias ganharam uma dimensão diferente dos processos tradicionais de concessão, permissão e franquia, porque elas passaram a atender às necessidades das políticas públicas no momento que faltaram recursos do setor público para desempenhar suas obrigações. Em contrapartida, o Estado permitiu que elas gozassem de isenção ou vantagens tributárias, aspectos pouco divulgados por estarem recobertos pela difusão da ideia de *responsabilidade social* das empresas.

---

<sup>28</sup> Em consonância com a Lei n° 11.743, de 20 de janeiro de 2000.

A Lei de Reforma também estabeleceu, como estratégia de modernização do setor educacional, a possibilidade do Poder Executivo reorganizar e modernizar as suas estruturas, de forma a priorizar o desempenho de suas unidades prestadoras de serviços diretos à comunidade, exercendo controle atualizado de resultados, de modo a possibilitar correções oportunas de estratégias (PERNAMBUCO, 2003). Neste caso específico, não há a transferência direta desse serviço para a iniciativa privada, mas indiretamente o Estado regula ações de controle com foco nos resultados de políticas, elementos que contribuem para a privatização por dentro da máquina pública, uma vez que as formas de operacionalização investem na difusão de ferramentas do campo empresarial.

A mudança de paradigma na administração pública de Pernambuco, em sintonia com os princípios que norteavam o movimento de reforma do Governo FHC, criou uma nova cultura em torno da relação do Estado com o mercado, fundada na modernização dos espaços institucionais sob a ótica da nova administração pública gerencial. Isso só foi possível em um contexto de avanço das forças neoliberais-conservadoras no estado que permitiu a pulverização das ideias já defendidas pelo governo Collor de Mello de reduzir o papel do Estado a legitimador das forças de mercado.

Neste cenário, em 15 de janeiro de 2004, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, por meio do Decreto n. 26.307, consolidando a parceria Estado-terceiro setor, com o objetivo de planejar e executar a política de ensino médio em tempo integral de Pernambuco.

A ideia original de transformar uma escola tradicional do Recife num novo centro de excelência educacional de Pernambuco partiu da ação conjunta entre o estado e a iniciativa privada. As ações tiveram início ainda em 2003 quando o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Cultura, firmaram convênio de cooperação técnica.

Do ponto de vista institucional, foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), em 2004, regulamentado por meio do Decreto n. 26.307 de 15 de janeiro<sup>29</sup>, cuja ação era liderada por um Conselho Gestor com ativa representação das empresas parceiras. A criação do Procentro para executar a política de ensino médio teria duração de cinco anos e, neste período, o órgão buscou promover ações com foco nos seguintes resultados, conforme Art. 4º do Decreto:

---

<sup>29</sup> Revogado pelo art. 11 da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

Diretrizes pedagógicas e gerenciais inovadoras difundidas, sistematizadas e transferidas à Rede de Escolas de Referência; Projetos políticos-pedagógicos dos Centros de Ensino Experimental elaborados; Projeto de Formação de Docentes e Gestores dos Centros de Ensino Experimental e das Escolas de Referência elaborado e implantado; Projeto de Protagonismo Juvenil construído; Integração deste Programa ao sistema de informação SEDUC; e Centros Regionais de Ensino Experimental implantados (PERNAMBUCO, 2004).

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) foi a unidade pioneira que desenvolveu as diretrizes pedagógicas do Procentro e serviu como um laboratório de experiências para replicar em outras unidades educacionais este novo projeto de escola.

Neste caso, o Art. 1º do Decreto define que o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

[...] vinculado à Secretaria de Educação e Cultura, em consonância com as novas diretrizes traçadas pela Reforma do Estado, através da Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à *melhoria da oferta e qualidade do ensino Médio* na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado (PERNAMBUCO, 2004. Grifos nossos).

Como regulamentado pelo Art. 1º, as mudanças empreendidas pelo projeto experimental deveriam acontecer em três níveis: conteúdo (o que ensinar); método (como ensinar) e gestão (como organizar e estruturar a comunidade escolar). Ao empreender as mudanças nesses elementos nucleares ao funcionamento das escolas, os Centros de Ensino Experimental concretizaram um novo formato de escola pública. De acordo com Magalhães<sup>30</sup> (2008) trata-se de um modelo em que “o Poder Público, em parceria com o setor privado, no caso representado pelo ICE, estabelece regras claras de funcionamento, regula e define os limites da autonomia das escolas, e cobra e premia os resultados” (MAGALHÃES, 2008, p. 41).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos,

[...] que visa primordialmente à *melhoria da qualidade da educação pública* de nível médio em Pernambuco e no Brasil, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular, seguindo a ética da corresponsabilidade, produzindo *soluções educacionais inovadoras* e replicáveis em conteúdo, método e gestão, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, tendo como produto final um jovem autônomo, solidário e competente (MAGALHÃES, 2008, p.20. Grifos nossos).

---

<sup>30</sup> Fundou em 2003, o ICE, onde permanece como Presidente.

Ao mobilizar a classe empresarial, o ICE passou a representar legalmente um conjunto de empresas e fundações. Entre elas, a Avina, uma fundação de origem suíça, sem fins lucrativos, que se associa com líderes da sociedade civil e do setor empresarial nas suas iniciativas de investimentos sociais para o desenvolvimento sustentável em toda a América Latina (AVINA, 2010). Esta fundação foi a primeira parceira do ICE, tendo concentrado sua contribuição no financiamento das consultorias para implantar as inovações nas áreas de Gestão do Conhecimento, Tecnologia Empresarial, Protagonismo Juvenil, Avaliação e Sistematização (MAGALHÃES, 2008).

Outra representação importante foi a Fundação Emílio Odebrecht, idealizada por Norberto Odebrecht. Bruno Silveira<sup>31</sup> foi um dos responsáveis pelo modelo de gestão implantado no Programa. A Fundação Odebrecht é uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida pela Odebrecht S.A. Criada em 1965, é uma das Fundações empresariais mais antigas do país e tem como base “uma filosofia de vida pautada na Educação e no Trabalho, entendendo o jovem como principal agente de transformação do contexto em que está inserido” (FUNDAÇÃO ODEBRECHT, c2018). Esta fundação foi responsável por traçar a filosofia do Programa, nos termos da "educação para a vida", "desenvolvimento da cultura da trabalhabilidade" e do "Protagonismo Juvenil".

Algumas lideranças empresariais e políticas do estado também participaram deste processo, são elas: Philips (Marcos Magalhães); Odebrecht (Érico Dantas); Chesf (Mozart Siqueira) e Bandepe (Celso Antunes); entre as lideranças políticas destacam-se Jarbas Vasconcelos (Governador), Mendonça Filho (vice-governador), os Secretários de Estado Mozart Neves, Éfrem Maranhão, Francisco de Assis e Raul Henry.

Em estudo de 2011, Raul Henry fez algumas ponderações sobre a atuação do terceiro setor na educação. Para ele, a parceria com a iniciativa privada tem aspectos positivos e outros questionáveis:

Na primeira situação, pode-se citar a transferência da cultura e da tecnologia da gestão, focadas na eficiência da alocação dos recursos e na busca incessante por resultados, o que deveria ser feito sob um 'espírito de aliança' [aspectos positivos da parceria, segundo o autor]. Na segunda, a resistência da comunidade escolar à ideia de intervenção autoritária, 'de cima pra baixo', que não mobiliza os membros da equipe da escola e cria um ambiente de tensão interna, paralisante. Além do mais, a participação da iniciativa privada é voluntária, o que torna imponderável essa variável (HENRY, 2011, p. 171).

---

<sup>31</sup> De 1986 a 1992, Bruno Silveira ocupou o cargo de diretor executivo da Fundação e foi um dos principais intelectuais na elaboração dos preceitos em torno do Protagonismo Juvenil, referencial pedagógico para a política de Educação Integral. Ver mais em <https://www.fundacaoodebrecht.org.br/comunicacao/imprensa/2015/06/18/especial-50-anos-o-jovem-como-protagonista.html>

Segundo Leite (2009), no período entre 1999 e 2002, portanto quase todo o período do primeiro mandato de Jarbas Vasconcelos, não havia um projeto direcionado para fortalecer as políticas públicas de educação no estado. Para o autor, esse fato justificou a interferência do setor privado na gestão do Ginásio Pernambucano que alegava falta de recurso e eficiência do poder público para conduzir a escola. Nesse sentido, foi criada a “Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano (APNGPE) formada pela Phillips, Chesf, Bandepe e Odebrecht, que praticamente definia o futuro da ‘nova’ e antiga comunidade do Ginásio Pernambucano” (LEITE, 2009, p. 76).

O projeto educacional aplicou, dessa forma, o plano de governança pública sustentado pela Lei de Reforma do Estado, cuja proposta fortalece a atuação de parcerias na elaboração e implementação das políticas públicas neste novo contexto da administração. Assim foi fundada a APNGPE sob a forma de OSCIP, organização social que apesar de incluir o interesse público como categoria, juridicamente pertence ao direito privado.

Até aqui, vimos que os Centros de Ensino Experimental foram uma iniciativa do governo do estado em parceria com o terceiro setor, para ofertar o ensino médio em tempo integral. O novo modelo surgiu a partir de dois movimentos: a criação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, órgão em que atuavam agentes públicos e privados. Os Centros, por sua vez, atuavam como núcleos difusores do método, da gestão e do conteúdo padronizados pela Rede, inicialmente testados pelo novo Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano.

No entanto, a conversão do Ginásio Pernambucano em Centro de Ensino Experimental não se deu sem conflitos. Esta transição foi objeto de polêmica entre a comunidade do Ginásio Pernambucano, representada por suas lideranças estudantis e a Secretaria de Educação e Cultura, com o envolvimento da Assembleia Legislativa, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEPE), do Ministério Público do Estado de Pernambuco e do Conselho Estadual de Educação.

O debate tomou força após a restauração e a primeira inauguração do Ginásio Pernambucano em 2002, período em que foi anunciado um novo modelo de administração desta escola. O novo modelo consistia em concurso para o preenchimento de vagas do corpo docente, concurso para o preenchimento de vagas do corpo discente e administração da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano (LEITE, 2009).

Em dezembro de 2003, o Ministério Público de Pernambuco, através das Promotorias de Justiça e Defesa da Cidadania da Capital, de Promoção e Defesa do Patrimônio Público e

de Promoção e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude, expediu ofício<sup>32</sup> endereçado ao Conselho Estadual de Educação apontando alguns problemas relacionados à descaracterização do Ginásio Pernambucano e à caracterização institucional do novo Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Alguns deles destacamos: a escolha do corpo docente e discente, a aplicação de recursos privados na instituição sem o conhecimento do Estado, a composição equivocada, segundo o MP, de representantes do conselho gestor, forma de gestão e escolha do dirigente da escola fora dos princípios da gestão democrática, além do tratamento diferenciado para escolas pertencentes à rede estadual de ensino (CEE, 2004).

O Ministério Público se manifestou, particularmente, em relação à oposição entre o Ginásio Pernambucano da Rua da Aurora, agora totalmente reestruturado pela iniciativa privada<sup>33</sup>, e as instalações da antiga Escola de Engenharia da Universidade Federal de Pernambuco, na Rua do Hospício, para onde os alunos do GP Aurora foram transferidos no período que esta unidade se restaurava. Leite (2009) observa que as novas instalações na Rua do Hospício foram alvo de denúncia do MP porque a Secretaria de Educação estendeu as funções desta unidade em razão do número de matrículas em outros níveis da educação básica, transferindo posteriormente para a Rua da Aurora apenas alunos do ensino médio que dispunham de tempo integral para estudar e que fossem aprovados em seleção. Diante deste impasse, alunos de uma mesma unidade de ensino estavam sendo submetidos a diferentes condições de infraestrutura educacional e regime institucional, fatores contestados pelo MP-PE.

O Ministério Público também se posicionou em relação ao estabelecimento de metas para alunos e professores sem a participação da secretaria de educação e sem critérios objetivos previamente definidos e de conhecimento público. Além disso, o sistema de cogestão e corresponsabilidade e o padrão de excelência e eficiência são elementos que fazem parte da redação do Decreto 26.307/04, mas que, segundo o MP-PE, necessitam de explicitação em que consistem tais expressões, tornando-se necessário detalhar e conceituar “as cláusulas do instrumento, notadamente diante da necessidade de garantia do interesse público e transparência nas transações efetuadas pela Administração Pública” (CEE, 2004, p. 12-13).

---

<sup>32</sup> Ofício nº 1.187/03 endereçado ao Conselho Estadual de Educação pedindo esclarecimento sobre a descaracterização institucional do Ginásio Pernambucano e a caracterização institucional do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, como também apresentação do posicionamento deste Conselho frente aos fatos.

<sup>33</sup> A reforma do Ginásio Pernambucano foi financiada por um grupo de empresas - Phillips do Brasil, Companhia Hidroelétrica do São Francisco, Bandepe e Construtora Odebrecht - e os recursos destinados ao GP somaram R\$ 4,5 milhões. A contrapartida do Estado foi de R\$ 1 milhão (CEE, 2004).

Na esteira desses acontecimentos, ainda em 2003, uma ação cautelar proposta pelo SINTEPE conseguiu suspender o processo seletivo, concedida “pelo juízo da 8ª Vara da Fazenda Pública da Capital, que decidiu pela liminar requerida, determinando a suspensão do processo seletivo com base na instrução normativa Seduc nº 02/2003” (CEE, 2004, p. 5).

Diante dos fatos, o Conselho Estadual de Educação se posicionou no ano seguinte, através do Parecer n. 03/2004, sobre a seleção do corpo docente para atuar no CEEGP. Na ocasião, o CEE questionou, entre outras situações, a realização de processo seletivo para professor que já é professor e ocupante de cargo público de professor para a mesma entidade e para o seu mesmo órgão administrativo, como também a possibilidade de contratação de professores estranhos à administração pública. Ainda solicitou à Seduc uma definição sobre os critérios de atribuição de bolsas de estudo<sup>34</sup>, sem justificativa, prazo, natureza e objeto de estudo (CEE, 2004).

As pressões do MP, do Sintepe, da comunidade escolar e do CEE fizeram com que o governo do estado recuasse em relação ao processo seletivo de professores. Também prevaleceu a orientação do Ministério Público de priorizar nas matrículas o critério geográfico de escolha, embora se saiba que os procedimentos seletivos existissem de maneira subjetiva (LEITE, 2009).

Ainda assim, a parceria Estado-ICE definiu a adoção de critérios próprios para a seleção, avaliação e remoção de gestores e professores da rede. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 81, abriu a possibilidade de novas experiências na educação, permitindo "a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais desde que obedecidas as disposições desta Lei". Neste caso, o Conselho Estadual de Educação apenas recomendou à Seduc que emitisse documento esclarecendo sobre a criação de centros diferenciados de ensino e como esses atendiam aos parâmetros inscritos na Lei de Diretrizes e Bases, dispondo mais claramente sobre os padrões “constitutivos do projeto de educação a ser desenvolvido, englobando desde os pressupostos valorativos que o informam, até as decisões e recomendações acerca de procedimentos administrativos, técnicos e didáticos” (CEE, 2004, p.13).

Percebemos, então, que apesar do papel fundamental do debate público em trazer para o conhecimento da sociedade as circunstâncias de criação do CEEGP, a parceria público-privada conseguiu, efetivamente, dar continuidade ao seu projeto educacional. Dessa forma, o

---

<sup>34</sup> Segundo o edital de seleção, o Professor fará jus a uma bolsa de estudos concedida pela Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, equivalente a 1,25 vezes o seu salário mensal, paga mensalmente, 13 (treze) vezes ao ano.

novo Ginásio Pernambucano iniciou suas atividades no ano letivo de 2004, mais de trinta meses após a entrega do prédio reformado pela parceria.

Na próxima seção, analisaremos especificamente o modelo de oferta educacional, de gestão escolar e de currículo dos Centros de Ensino Experimental a partir dos padrões difundidos pelo Ginásio Pernambucano.

### **3.3 Oferta educacional, gestão escolar e currículo do ensino médio segundo o modelo de parceria público-privada em Pernambuco a partir de 2004**

A oferta da rede de ensino médio em tempo integral teve início com o Ginásio Pernambucano, em 2004, e as unidades inauguradas deveriam chamar-se Centros de Ensino Experimental, com aprovação do Conselho Estadual de Educação. O modelo de governança teria dois polos: a Secretaria Estadual de Educação e a ONG, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, criada para este fim. A corresponsabilidade era elemento central do empreendimento, uma vez que, segundo a lógica estabelecida, era ela o fator de estabilidade que garantiria a sustentação da rede de ensino médio que se iniciava (MAGALHÃES, 2008).

As unidades de ensino teriam o seu modelo aberto à experimentação, cabendo-lhes a responsabilidade de ser um centro de difusão de inovações da rede (HENRY, 2011). O modelo de oferta educacional que partia dos Centros também seria replicado nas futuras Escolas de Referência em Ensino Médio, com previsão de inauguração após os cinco anos previstos pelo Art. 3º do Decreto que criou o Procentro: “as Escolas de Referência do Ensino Médio incorporarão as inovações pedagógicas e gerenciais que forem produzidas pelos Centros de Ensino Experimental” (PERNAMBUCO, 2004).

Em relação às linhas de financiamento e a ampliação na oferta de vagas, os novos centros foram sendo criados a partir da disponibilidade de recursos e da definição de prioridades para a sua localização e cabia ao ICE a decisão final em relação à conveniência para a abertura das novas unidades (HENRY, 2011). Uma vez inaugurados, ao ICE também competia um papel ativo na escolha do quadro de professores, como também a consolidação de outras parcerias no setor educacional. Escolhia ainda a gestão e sua equipe, que era preferencialmente ocupada por cargos comissionados da máquina pública - não necessariamente da educação - ou por gestores da atividade empresarial (MAGALHÃES, 2008).

Os centros possuíam uma estrutura padronizada, que contemplava no máximo quinze salas de aula, uma biblioteca e laboratórios de ciências e de línguas estrangeiras. A iniciativa privada disponibilizava equipamentos para as escolas como computadores, livros, insumos

para os laboratórios e investimento em outros aspectos da infraestrutura dos centros. Ao Estado cabia o pagamento da folha salarial dos profissionais da educação e a doação dos prédios para o funcionamento das escolas (MAGALHÃES, 2008). Este modelo institucional teve vigência de quatro anos, iniciando suas atividades em 2004, com a unidade CEEGP e em 2006 já haviam sido inauguradas mais 13 escolas. No ano seguinte, foram criadas mais sete unidades e, finalmente, em 2008, ano em que este programa passou a ser uma política de estado, já se havia inaugurado um total de 33 Centros de Ensino Experimental em Recife, na região metropolitana e no interior do estado.

Da mesma forma, o número de matrícula neste modelo de ensino apresentou um ritmo acelerado de crescimento. Em 2004, quando as atividades se concentravam apenas no Ginásio Pernambucano, 320 alunos estavam matriculados. Em 2007, no entanto, este número chega à casa dos 15.715 jovens nesta modalidade educacional. Por consequência, a linha de investimentos deu um salto qualitativo nesta primeira fase. A tabela n. 1 abaixo sistematiza essas informações:

**Tabela 1 - Despesas reais de investimento e custeio dos Centros 2001-2007**

<b>ANO</b>	<b>ESTADO</b>	<b>PARCERIA</b>	<b>INVESTIMENTOS</b>	<b>N. DE CENTROS</b>	<b>N. DE ALUNOS</b>
2001	****	4.000.000	4.000.000	****	****
2002	137.000	1.135.000	1.272.000	****	****
2003	160.000	2.000.000	2.160.000	****	****
2004	424.080	2.000.000	2.424.080	01	320
2005	3.824.146	6.400.000	10.862.344	02	960
2006	16.893.099	5.800.000	22.693.099	13	4.620
2007	53.240.000	2.500.000	55.740.000	20	9.815
<b>Total</b>	<b>74.678.325</b>	<b>23.835.000</b>	<b>99.151.523</b>	<b>20</b>	<b>15.715</b>

**Fonte:** Magalhães (2008). Adaptado pela autora (2020)

Como indica a tabela n.1, o setor empresarial vinha investindo, desde 2001, importantes quantias para a operacionalização do modelo piloto no Ginásio Pernambucano, de forma que em 2004, quando foi implantado o projeto nesta escola, as despesas reais de

investimento das parcerias nesta unidade de ensino já passavam a casa dos nove milhões, enquanto que as despesas do estado com o custeio do CEEGP ultrapassaram pouco mais de R\$ 700, 000,00. Contudo, a participação orçamentária do estado entre os anos de 2006 e 2007 foi muito mais expressiva do que a participação da iniciativa privada, período em que já havia 20 centros e mais de 15.000 mil estudantes matriculados.

A cultura organizacional prevista pela parceria deveria ser assimilada e vivida por toda comunidade escolar. Para isso, era preciso promover o alinhamento da escola às bases conceituais do programa por meio de mecanismos de indução, entre esses, formação pedagógica periódica e os Manuais Operacionais produzidos pelo ICE. Nesses Manuais estavam inseridos os procedimentos que, de forma geral, consistiam em introduzir os parâmetros de uma organização privada no interior da educação pública. Entre 2004 e 2008, treze manuais foram produzidos pelo ICE<sup>35</sup> que apresentavam, entre outros elementos, o modelo de gestão, o sistema de avaliação e bonificação, os guias de aprendizagem, os princípios do protagonismo juvenil e dicas e informações para professores, gestores e estudantes.

Do ponto de vista da gestão dos Centros, foram adotados padrões gerenciais empresariais, tanto na gestão do Procentro quanto na gestão das escolas ligadas ao Programa. Marcos Magalhães define, a seguir, alguns critérios de gestão adotados nos centros:

Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização. Ademais, isso não é muito diferente do que se observa em escolas privadas. Cada Centro é dirigido por um gestor que responde a um Conselho Gestor integrado por representantes do PROCENTRO, prefeitura, empresas parceiras e representantes de instituições locais (MAGALHÃES, 2008, p.21).

O Procentro como órgão central de gerenciamento era composto por um Conselho Gestor, constituído por funcionários de carreira da Secretaria de Educação do Estado e representante das parcerias firmadas com o Estado. O ICE tinha papel ativo na constituição do Conselho Gestor, a quem se concentravam as atividades de supervisão dos centros, com ampla liberdade para intervir na escolha do gestor, dos professores, do local de abertura das unidades e até mesmo na operacionalidade cotidiana das unidades, como, por exemplo, avaliação e aprovação do Projeto Pedagógico e dos Planos de Ação e Ensino. O processo de escolha do Conselho Gestor decorria da interação do centro com as autoridades e lideranças locais.

---

<sup>35</sup> Uma lista desses manuais está nos anexos desta pesquisa.

Assim, são identificados os atores que se interessam pelo processo e pessoas comprometidas com a causa da educação que demonstrem capacidade e disponibilidade para colaborar com o desenvolvimento do Centro. De modo particular, o esforço de identificação de candidatos ao Conselho se concentra em pais de alunos, dirigentes de organizações do Terceiro Setor, professores universitários e líderes empresariais locais. Uma lista de nomes é submetida à aprovação do PROCENTRO que, após a revisão, a submete para aprovação final da Secretaria de Educação e do ICE (MAGALHÃES, 2008, p. 75).

O Procentro e a rede de escolas utilizavam como orientação gerencial os princípios da Tese – Tecnologia Empresarial Socioeducacional<sup>36</sup>, cujo modelo é baseado no ciclo PDCA<sup>37</sup>. A TESE, como cultura gerencial, era utilizada para elaborar o planejamento e servir como referencial teórico para estruturação do Plano de Ação das escolas. A Tese permitia, ainda, medir os resultados do ciclo de planejamento e os indicadores<sup>38</sup>, gerando resultados informacionais (ICE, [2009?]):

**Quadro 1 - Instrumentos e Níveis de Gestão do CEE**

<b>NÍVEL</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
<u>Político-estratégico</u>	Plano de Ação Político-Estratégico	PROCENTRO
<u>Estratégico-educacional</u>	Plano de Ação Anual	Gestor, coordenadores e professores (elaboração); Conselho Gestor (aprovação)
<u>Educacional-operacional</u>	Projeto Pedagógico, Regimento Escolar, Programa de Ação.	Gestor, coordenadores e professores, comunidade escolar.

**Fonte:** Manual Operacional, ICE ([2009?])

- I- Nível Político-Estratégico: O Procentro possuía uma série de diretrizes gerais que norteavam a formação, a definição da missão e as prioridades de cada Centro. O Procentro também definia os limites da autonomia financeira e administrativa dos centros, assim como da alocação orçamentária. A partir dessas diretrizes e

<sup>36</sup> Esta filosofia se baseou, originalmente, na tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht)

<sup>37</sup> O Ciclo PDCA, idealizado por Shewhart e aplicado por Deming no Japão no pós-guerra foi utilizado como base para a maioria dos sistemas de gestão de organizações públicas e privadas e tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, dividindo-a em quatro principais passos: P – Planejar; D – Executar; C – Checar; e A – Agir. Dados extraídos da apostila do PROGEPE, MÓDULO GESTÃO PÚBLICA. (PONTES, 2019)

<sup>38</sup> Um indicador é uma medida, geralmente quantitativa, que fornece informações sobre um objeto, fenômeno ou realidade, permitindo comparabilidade. O monitoramento e a avaliação dos indicadores permitem identificar problemas (metas não atingidas) e focos de ação, auxiliando na correção do planejamento e na tomada de decisões. Dados extraídos da apostila do PROGEPE, MÓDULO GESTÃO POR RESULTADO (ANTUNES, 2019)

recursos, e em razão das peculiaridades locais, cada unidade de ensino preparava o seu Plano de Ação. Este nível era constituído pelo Conselho Gestor, que respondia pela aprovação do Plano de Ação e acompanhava sua execução e os resultados no médio e longo prazo.

- II- Nível Estratégico-Educacional: O Ciclo de Planejamento dos Centros era anual e incluía a elaboração do Plano de Ação (macro) e dos Programas de Ação (individuais), bem como, no momento inicial do centro, o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico. Em cada Centro, esse ciclo se iniciava com uma semana de planejamento em regime de imersão, da qual participavam todos os integrantes da equipe para se apropriar dos conceitos e princípios da Tese, para analisar o Plano de Ação Político-Estratégico do Procentro e elaborar os seguintes documentos: Projeto Pedagógico (preliminar), Plano de Ação do Centro, Regimento Escolar e Programas de Ação (individuais).
- III- Nível Educacional-Operacional - formado pelos Centros de Resultados (CRs) e respectivas equipes. A Coordenação Pedagógica respondia pela coordenação das ações e integração dos resultados apresentados pelos CRs, supervisionava as atividades acadêmicas e acompanhava o calendário escolar de professores e alunos (MAGALHÃES, 2008).

Resumidamente, a TESE apresentava três princípios orientadores: *educação de qualidade - negócio da escola; Ciclo virtuoso; e comunicação, confiança e parceria* (ICE [2009?]). O primeiro princípio refere-se ao trabalho contínuo e com vistas a satisfazer o “cliente” (comunidade) e o investidor social (o Estado e a Organização Privada); o segundo refere-se às melhores relações, em termos de satisfação com os resultados entre comunidade, gestor e investidor social que satisfeito, reinveste; o terceiro princípio indica que o gestor, liderança fundamental, deve ter a comunicação como foco, delegando de forma planejada e promovendo a educação pelo trabalho como “formação contínua dos integrantes da equipe em suas tecnologias específicas e na arte de compartilhar o conhecimento” (ICE [2009?], p.10)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Manual Operacional. Modelo de Gestão-Tecnologia Empresarial Socioeducacional, TESE: uma nova escola para a juventude brasileira- Escolas de Ensino Médio Integral. Apresenta a TESE em três módulos: o primeiro módulo intitula-se “Princípios e conceitos aplicados à Escola Pública de Ensino Médio”; o segundo trata do macroplanejamento; e o terceiro módulo da operacionalização. Os dois últimos módulos são ilustrados por exemplos de planejamento em unidades escolares.

O Plano de Ação era a ferramenta que estabelecia as prioridades e as estratégias que iriam direcionar o trabalho educativo em um ano letivo. O Plano partia do padrão gerencial da TESE e deveria ser auxiliado pelo Relatório de Jacques Delors, criado pela Unesco<sup>40</sup>:

Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas que devem ser respondidas: O que a comunidade espera? Quais as suas necessidades legítimas? Qual o negócio desta escola? Será o Relatório de Jacques Delors [...] leitura que auxiliará nas respostas a essas e outras indagações (ICE, [2009?], p. 17).

O gestor do Centro era escolhido por meio de um processo de seleção no qual podiam se candidatar pessoas do setor público ou privado. À época, a seleção de gestores, especificamente para a Rede Procentro, era regulamentada pelo Decreto no 26.307, de 15 de janeiro de 2004, e pela Portaria Seduc. n. 4.593, de 3 de setembro de 2004 (HENRY, 2011). Os candidatos deveriam apresentar nível superior, experiência em Administração ou Gestão Escolar, pertencente ou não ao quadro funcional da Secretaria de Educação e experiência educacional como professor ou gestor na área de educação durante pelo menos cinco anos. É importante salientar que o gestor não tinha um mandato. Ele permanecia no cargo enquanto gozasse da confiança do Conselho Gestor instituído pelo Procentro. Era este Conselho que avaliava, também, os currículos e realizava as entrevistas no processo seletivo (MAGALHÃES, 2008).

De forma geral, as funções do gestor dos CEEs giravam em torno dos(as)

Ações de acompanhamento dos serviços oferecidos pelas empresas terceirizadas; dos Projetos de Vida dos estudantes egressos; da orientação profissional aos estudantes; dos projetos especiais; da avaliação dos professores e equipe pedagógica, garantindo a viabilidade dos objetivos com vistas a integrar os resultados de maneira coordenada junto ao PROCENTRO (ICE, [2009?], p. 38).

Em relação à organização curricular, o conceito de integralidade atravessava toda atividade da Rede Procentro (MAGALHÃES, 2008). Segundo a proposta, esse conceito ultrapassa os limites do tempo; a integralidade deveria emergir da ação educativa e, ainda, se fundamentar através das quatro dimensões propostas no Relatório Jacques Delors: APRENDER A SER, APRENDER A CONVIVER, APRENDER A FAZER, APRENDER A

---

<sup>40</sup> Este relatório é baseado nos Quatro Pilares da Educação: “Aprender a conhecer”, “Aprender a conviver”, “Aprender a fazer” e “Aprender a ser”. São conceitos de fundamento da educação estruturados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors e difundida pela UNESCO.

APRENDER. O tempo integral se daria, inegociavelmente, para professores, equipe gestora e alunos (MAGALHÃES, 2008).

Outro aspecto estruturante do modelo pedagógico é a valorização do protagonismo juvenil, que implica na capacidade do jovem em identificar situações cotidianas relevantes e na sua habilidade de tomar iniciativas que melhor satisfaça o seu projeto de vida material e simbólico (ICE, [2009?]). O protagonismo juvenil era estimulado pela formação do espírito associativista através

[...] de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens para o desenvolvimento de atividades sociais, culturais, esportivas, ambientais e outras de seu interesse. 1 Empreendedorismo juvenil: as escolas do PROCENTRO participam de iniciativas como as do Junior Achievement, Programa que proporciona aos estudantes a oportunidade de ter contato com conteúdos sobre empreendedorismo, compreendendo a importância das empresas na comunidade, e de outras voltadas ao desenvolvimento do espírito empreendedor. A formação para a vida do trabalho: o Centro promove a cultura do trabalho, levando o jovem a compreender, a se inserir e a atuar no novo mundo do trabalho, elaborando seu Plano de Vida, de Carreira e o Programa de Ação para seu desenvolvimento escolar e profissional. Ademais, em muitos Centros, além da formação acadêmica, os alunos dispõem de oportunidades de formação profissional, inclusive com a obtenção de certificação de competências, como no caso de Informática e Inglês (MAGALHÃES, 2008, p.49).

Esses princípios pedagógicos norteavam o Projeto Pedagógico das unidades de ensino, o Plano de Curso e os Guias de Aprendizagem. Todos esses instrumentos, por sua vez, eram formulados e/ou supervisionados pelo Programa, através do Conselho Gestor do Procentro.

Segundo Magalhães (2008), a proposta pedagógica inicial, implementada apenas no Ginásio Pernambucano, baseava-se numa rejeição aos conteúdos organizados por disciplinas e aos métodos didáticos, e postulava um ensino de projetos baseado em centros de interesse e em materiais a ser desenvolvidos pelos professores. No entanto, esta proposta não alcançou os resultados esperados no período inicial de implantação do Programa e, por conta disso, o modelo pedagógico sofreu alterações. Essas alterações passaram a enfatizar o vestibular, a organização por disciplinas e o apoio à utilização de um conjunto de livros didáticos, com conteúdos ministrados essencialmente por meio de aulas expositivas e o uso intensivo de biblioteca e laboratórios.

Também estavam contemplados no currículo os projetos interdisciplinares, atividades que serviam à complementação da carga horária ampliada e eram classificadas como um elemento de motivação e integração:

Além das atividades acadêmicas e profissionalizantes, o aluno participa de projetos interdisciplinares e inovações na introdução de atividades voltadas para o associativismo, empreendedorismo e de diversas atividades curriculares e

extracurriculares, como grupos de teatro, jornal, leitura, que contribuem para o desenvolvimento do protagonismo juvenil (MAGALHÃES, 2008, p. 88).

A proposta inicial dos centros de ensino experimental de Pernambuco previa a seleção de alunos por critérios de mérito. Mas, como vimos anteriormente, o Ministério Público de Pernambuco determinou que esta estratégia de ingresso numa escola pública fosse substituída pelo critério da localização geográfica. Diante desse impedimento, as escolas passaram a adotar em seu programa de ensino uma fase inicial de nivelamento dos alunos. Essa fase, com duração de um semestre, tinha como propósito ajustar o "baixo" nível de desempenho acadêmico dos alunos ingressos (MAGALHÃES, 2008) em um modelo que se pressupunha de "excelência" na educação no estado.

Resumidamente, o plano pedagógico aplicado nos Centros de Ensino Experimental era fundado em três princípios básicos, segundo as diretrizes curriculares colocadas pelos manuais e guias de aprendizagem do Procentro: educação acadêmica, preparação para a vida e educação profissionalizante. O quadro 2 demonstra melhor como essas diretrizes foram estruturadas:

**Quadro 2 - Modelo pedagógico aplicado ao CEE**

<b>EDUCAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>PREPARAÇÃO PARA A VIDA</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de nivelamento do conhecimento em virtude da deficiência de aprendizagem no Ensino Fundamental (4 anos de defasagem).</li> <li>- Aprendizagem em profundidade teórica e prática de todos os conteúdos do Ensino Médio, de modo a maximizar as chances de acesso a universidades de primeira linha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do Plano de Vida.</li> <li>- Aprender a SER, aprender a CONVIVER, aprender a FAZER e aprender a APRENDER.</li> <li>- Protagonismo Juvenil e Empreendedorismo.</li> <li>- Construção de Valores e apoio Psicossocial e Pedagógico.</li> </ul>	<p>Orientação profissional e provimento de cursos profissionalizantes com certificação, alinhados às demandas da região onde o Centro está inserido.</p>

**Fonte:** Magalhães (2008)

O Quadro n. 2 resume os objetivos do modelo pedagógico aplicado aos CEEs orientado para atender o desenvolvimento de habilidades e competências, instrução técnica-profissional voltada para a atividade econômica local, intercurso de aulas de nivelamento em

português e matemática - como medida reparatória das desigualdades educacionais, e atividades curriculares orientadas para o acesso em universidades. Na dimensão socioemocional, desenvolvia-se atividades em torno do plano de vida, nas quais aparece mais nitidamente o trabalho com os quatro pilares da educação formulados pela Unesco.

Para compor a ampliação do tempo nas escolas, em 2004, o então Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, que disseminava as suas orientações curriculares para as outras unidades da rede, incluiu na sua base curricular atividades pedagógicas destinadas à diversificação do currículo, do aprofundamento dos estudos, do desenvolvimento das noções de empreendedorismo e protagonismo juvenil. Essas atividades eram assim distribuídas, segundo o documento (ICE, [2009?]):

- projetos interdisciplinares;
- aulas em ambientes específicos, como os laboratórios de língua estrangeira, informática e ciências;
- estudo dirigido acompanhado pelos professores;
- aulas pré-vestibular;
- trabalho de orientação profissional.

Essas atividades pedagógicas complementavam a carga horária destinada às disciplinas da Base Nacional Comum que eram ministradas em salas organizadas por disciplinas, as salas temáticas. As prioridades na formação do estudante durante os três anos de ensino médio recaíam sobre:

- 1ª Série: garantir a eficácia do nivelamento em termos dos conhecimentos em Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental;
- 2ª Série: inserir as práticas e vivências relativas aos projetos de vida no âmbito da formação profissional; e
- 3ª série: atender às necessidades presentes nos projetos de vida no que se refere à conclusão do Ensino Médio

O modelo dos Centros de Ensino Experimental vigorou até 2008, ano da criação da Política de Educação Integral. Os esforços do ICE em utilizar os meios de comunicação para formar um consenso em torno de uma concepção positiva do modelo abriram o caminho para a sua continuidade. Também contribuíram os bons resultados<sup>41</sup> alcançados nas avaliações externas pelo Ginásio Pernambucano e os centros inaugurados no período. Dessa forma, a nova lógica educacional conseguiu passar pelo crivo da sociedade, o que assegurou expandir

---

<sup>41</sup> Esses resultados, no entanto, não passaram até o momento por uma análise metodológica mais profunda

o conhecimento produzido nos seus quatro anos de vigência às novas Escolas de Referência em Ensino Médio, criadas no governo de Eduardo Campos.

### **3.4 Examinando a experiência do Procentro e a construção das bases privatistas no setor educacional de Pernambuco**

Pressionado pelos mercados financeiros internacionais, a gestão Fernando Henrique Cardoso elaborou o seu programa de governo a fim de enfrentar a complexidade da globalização e abrir o mercado nacional aos investimentos estrangeiros. No campo da administração pública, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado propôs a mudança de foco do tipo de administração até então desenvolvido no país que passaria a se basear nos conceitos de eficiência, descentralização e controle dos resultados das políticas públicas. Este desenho institucional é parte do Estado Regulador proposto pelas reformas, no qual se fortaleceu a ideia de privatização: transferência para a iniciativa privada da propriedade e/ou gestão de alguns setores da máquina pública.

Assim sendo, as reformas neoliberais implementadas pelo governo FHC expressaram a minimização da atuação do Estado brasileiro na garantia de oferta das políticas públicas sociais. No âmbito das políticas educacionais, diversos estudos têm analisado as redefinições do papel do Estado nesta área e sua conseqüente apropriação pela iniciativa privada. As pesquisas no campo da educação vêm indicando alterações importantes nas formas de privatização da gestão, da oferta educacional e do currículo das escolas. As pesquisas também consideram que esse processo de desapropriação pública do setor educacional é antagônico ao projeto de educação construído sob as bases da educação democrática e, assim, trazem efeitos negativos para esse setor.

Os estudos do professor Luiz Carlos de Freitas sobre a reforma empresarial na educação colocam no centro do debate o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais. Essas estratégias, segundo o autor, estreitam as finalidades educativas e, em última instância, promovem a destruição dos sistemas públicos de ensino. Já para as professoras Theresa Adrião e Vera Peroni, o parâmetro de qualidade, a partir do diagnóstico neoliberal, naturaliza a concepção de que o Estado não deve ser mais o principal executor das políticas públicas educacionais e, desse modo, isenta o Estado em prover educação de qualidade para todos (ADRIÃO, 2018; PERONI, 2012). O professor norte-americano Michael Apple também reforça essas ideias e acrescenta que os novos acordos e alianças entre o Estado e frações do capital combinaram soluções mercantilizadas para os

problemas educacionais, integrando a educação num conjunto mais amplo de compromissos ideológicos (APPLE, 2003).

Portanto, o cenário de reformas no Brasil a partir dos anos de 1990 se opôs radicalmente à universalidade, à igualdade e gratuidade dos serviços educacionais, conceitos basilares num modelo de educação pública que se pretenda democrático. Assim sendo, ao assimilar as orientações neoliberais, as políticas educacionais do governo FHC regulou aspectos institucionais que acentuaram o domínio do mercado na educação pública a partir dos mecanismos de descentralização/desconcentração das responsabilidades com o setor educacional.

Em nome da “autonomia” das instituições públicas, as propostas de descentralização concretizaram os planos de reforma administrativa de países como o Brasil. No entanto, a descentralização é menos utilizada na área educacional como estratégia para ampliar a autonomia dos espaços escolares e mais como mecanismo para propiciar a melhoria na gestão de processos e recursos, dado o cenário de escassez financeira que limita os repasses de recursos para as escolas (DOURADO, 2007). Adrião e Garcia (2015) rechaçam os mecanismos de ampliação da autonomia na gestão das escolas, via mecanismos de descentralização, por associá-los indiretamente à adoção de paradigmas privados. Para as autoras, esse modelo de autonomia “limita-se à escolha dos melhores meios para se atingir resultados centralmente definidos” (ADRIÃO; GARCIA, 2015, p. 446).

A descentralização no setor educacional também passa pela transferência do poder estatal para organizações do terceiro setor. Este processo articulou-se com uma progressiva privatização dos setores públicos, ou pela adoção de modelos e estratégias de gestão, capitaneada pela desconcentração das ações da esfera governamental (DOURADO; BUENO, 2001). Trata-se, então, de uma reorganização do papel do Estado, menos controlador e menos centralizador das políticas públicas (CARDOSO, 2008), o que reforça a noção que desconfia da capacidade do Estado em solucionar os problemas da sociedade (PERONI, 2012, 2018).

Assim sendo, a mercadificação da educação pública, segundo Peroni (2018), não é uma abstração. Ela ocorre via sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes local e global, apresentando diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares:

Setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe (PERONI, 2018, p. 214-215).

A mudança de foco das políticas educacionais no governo de FHC esteve articulada a um processo mais amplo de transformações no campo das políticas internacionais. Tanto Akkari (2011) quanto Freitas (2012, 2018) indicam que os fenômenos ocorridos, sobretudo, no Chile e nos Estados Unidos da América, incidiram nas formas pelas quais outras nações deram início a suas próprias reformas no campo da educação. No entanto, é preciso questionar as tensões que o movimento de internacionalização de políticas educacionais produz nas políticas nacionais:

A influência das discussões em nível internacional no âmbito das políticas nacionais de Educação nos incita a questionar se ainda existiriam políticas nacionais de Educação. A mesma reflexão pode ser colocada em matéria de política financeira, econômica ou de saúde em um determinado país. A resposta a esta questão não é evidente. De modo geral, podemos afirmar que os conceitos, as reformas, as inovações e empréstimos circulam entre países. A assimilação (desse fluxo de ideias) vai depender da história da política educacional do país em questão e de outros fatores relacionados à política nacional (AKKARI, 2011, p. 14).

Acrescentaríamos à análise anterior feita por Akkari (2011) o grau de permeabilidade das instituições nacionais às influências estrangeiras que pode ter contribuído para intensificar a tendência privatista no setor educacional do país. Este movimento, coerente com uma concepção de Estado e sociedade, teve por objetivo final “a retirada do direito social da educação e sua inserção como serviço no interior do livre mercado” (FREITAS, 2018, p.42).

As reformas educacionais no Brasil vêm, portanto, de um ciclo de iniciativas internacionais, com forte participação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial), que se difundiram inicialmente nos Estados Unidos e se reproduziram pelos países da América Latina (FREITAS, 2018). Este autor ainda chama a atenção para o risco que o termo “reforma” assume sob o ponto de vista desses organismos. Ao analisar as reformas educacionais americanas, Freitas (2018) apontou, a partir de análise elaborada por Ravitch (2013), que “reforma” não é um bom nome, uma vez que

[...] os defensores desta causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriam da palavra ‘reforma’ porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento e reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos *hedge* de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar

custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores (RAVITCH, 2013, p. 19, *apud*, FREITAS, 2018, p. 39-40).

Neste cenário, a reforma institucional do governo de FHC mobilizou ações que induziram o afastamento do Estado como agente provedor de políticas sociais, provocando formas de privatização das instituições públicas, seja transferindo esse serviço às organizações sociais, seja por meio da adoção de mecanismos de avaliação e controle de resultados, com expressivos impactos para as políticas educacionais.

Em Pernambuco, o Plano Diretor de Jarbas Vasconcelos publicado em 2003 manteve as expectativas de mudança do Plano Diretor de FHC. O Plano envolveu ações que visavam o redimensionamento de determinadas estruturas estatais e novas orientações da gestão pública, voltadas para o resultado das políticas implantadas por este governo.

No campo educacional, a política de desfinanciamento da educação do período, especificamente para o ensino médio, pode nos auxiliar a compreender o motivo pelo qual alguns estados brasileiros, entre eles Pernambuco, tenham recorrido à ajuda das empresas privadas para compartilhar a gestão dos seus sistemas de ensino (LEITE, 2009). Nesta direção, boa parcela de estados e municípios, por razões técnicas, orçamentárias ou políticas, pareceu “[...] incapaz de responder às demandas decorrentes da ampliação de suas redes de ensino e à variação de etapas e modalidades de escolaridade” (ADRIÃO, 2009, p. 53). No centro do problema estavam as exigências da Emenda Constitucional n. 14/96 que dispôs sobre a progressiva universalização do ensino médio gratuito e a distribuição de responsabilidades dos entes federados em função do FUNDEF.

Foi neste contexto que o governo Jarbas Vasconcelos convocou o setor privado, por meio da parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, para executar a política de ensino médio em tempo integral, criando o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, PROCENTRO. Os novos arranjos entre a esfera pública e privada, possíveis por meio de regulação própria, inauguraram no estado o modelo de cogestão na educação que vigorou até o final deste mandato.

Esta modalidade de privatização por terceirização de escolas tem sido diferenciada indevidamente dos processos de privatização, suscitando alguns debates sobre o tema. Os socialdemocratas assumem uma concepção de que publicizar<sup>42</sup> a educação estatal, à moda não-estatal, não seria o mesmo que privatizar as escolas (FREITAS, 2018). No entanto,

---

<sup>42</sup> A distinção entre “publicização” e “privatização” aparece na proposta de reforma do Estado feita por Bresser Pereira (Brasil, 1995). Na “publicização” a escola é concedida à iniciativa privada (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos), mas continua sendo do Estado, ou seja, sem que haja venda do patrimônio. (FREITAS, 2018, p. 50).

Adrião *et al.* (2018) consideraram o programa PROCENTRO como exemplo de privatização da oferta educacional em Pernambuco, uma vez que este programa operacionalizou a oferta por provedor privado de vagas em estabelecimentos públicos, privatizou a gestão escolar, ao adotar mecanismo de gestão empresarial (ADRIÃO *et al.*, 2018) e mercantilizou o currículo das escolas, uma vez que o plano de ensino foi estruturado pela iniciativa privada. Além disso, a criação do Procentro está vinculada à noção de que a gestão por organização privada é um mecanismo de qualificação e eficiência da educação pública, valores defendidos pela lógica das pautas privatistas.

No campo da gestão das escolas e da própria política educacional foram apresentadas as teorias da responsabilização, da meritocracia e do gerencialismo. Estas ferramentas comuns ao mundo corporativo criaram nas escolas, desde então, a cultura das avaliações externas, da premiação e da competitividade institucional. De forma geral, as novas teorias entendem que em torno de um dado resultado reside a deficiência no desempenho. Os problemas que revelam tais deficiências estão relacionados na deficiência do “[...] repertório comportamental, ou do ambiente que dá suporte ao repertório, ou em ambos. Mas sua causa última será encontrada na deficiência do sistema de gestão” (GILBERT 1978 p. 76, *apud* FREITAS, 2012, p. 382).

Essas mudanças no setor educacional estão em plena sintonia com a proposta de modernização da administração pública colocada pela Lei 49/03 que reformou as estruturas do estado. É importante considerar também que a Lei inseriu ações de ajuste fiscal e de intenso controle dos gastos públicos, objetivos que nortearam a reforma e modernização da gestão desde a primeira fase do governo de Jarbas Vasconcelos no estado. Implica dizer que, à revelia do controle dos investimentos no setor educacional, à escola coube a difícil missão de corrigir as distorções que estão na sua origem, ou seja, a política de resultados tirou do foco a questão da própria desigualdade social que se refletem na base da desigualdade dos resultados (FREITAS, 2012).

O controle gerencial, a utilização de ferramentas de medição de desempenho educacional e o controle de resultados são mecanismos gerenciais da escola teórica da Nova Gestão Pública (HENRY, 2011), teoria da Administração Pública de viés neoliberal que serviu de referência para a elaboração dos planos de reforma no governo de FHC e de Jarbas Vasconcelos. A Nova Gestão Pública “defende um modelo em que o principal referencial seja o resultado das políticas. Para isso, advoga soluções de governo baseadas na concorrência e em outros mecanismos de mercado.” (HENRY, 2011, p.156). Estas linhas conceituais se

disseminaram na medida em que se intensificavam, por outro lado, uma nova relação do Estado com o setor empresarial.

Dentro deste paradigma, o governo de Jarbas Vasconcelos iniciou uma trajetória de mudanças na educação tomando como base uma concepção de sociedade e educação fundada pelo neoliberalismo econômico. Essa concepção de sociedade, no entanto, “[...] altera a concepção de educação e a própria política educacional” (FREITAS, 2018, p. 49), que atende como parâmetro de funcionamento a organização empresarial e retira a escola do âmbito do controle público. A “qualidade” da gestão educacional, dentro desses parâmetros, é produzida por meio de “dispositivos que acionam a concorrência entre as escolas e entre professores, afasta do governo a gestão da educação, como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional”. (FREITAS, 2018, p. 44).

Nesta forma de Estado, é o gerencialismo que fornece coerência tanto ideológica como organizacional em espaços criados pela parceria do Estado com as organizações da sociedade civil. (NEWMAN; CLARKE, 2012). A tarefa é, pois, impulsionar um modelo de desenvolvimento entre o Estado, o mercado e a sociedade, representada pelo terceiro setor.

Para o Procentro, a performatividade e o espírito de liderança são características profissionais que, em tese, garantiriam a excelência educacional e seria fundamental para construção deste formato de escola. Contudo, essas expectativas implicavam para o gestor escolar conviver em ambiente de intensa vigilância e com a incerteza e instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes (BALL 2001). Da mesma forma, o espírito de liderança do gestor implica na desconstrução do trabalho coletivo dentro da escola, uma vez que a pessoa que lidera reclama pela presença da figura liderada, o que coloca em questão a força das decisões conjuntas num ambiente democrático e de valorização do contraditório.

A exigência de um novo perfil de profissional para atuar na rede de escolas do Procentro veio acompanhada de uma política de premiação. No entanto, a política salarial diferenciada em relação ao conjunto da rede de ensino do estado dissimulava mais um mecanismo de controle sobre gestores e professores. Desvalorizados diante da precarização do seu trabalho e da falta de valorização profissional no contexto mais amplo da política educacional brasileira, esses profissionais compreendiam o Programa como sendo uma boa oportunidade na carreira, fato que contribuía para fortalecer as pressões em torno de resultados educacionais. Segundo Freitas (2018), essa lógica

Concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (FREITAS, 2018, p. 109).

Assim a hegemonia do terceiro setor conseguiu cooptar boa parte dos trabalhadores da educação promovendo um longo período de silenciamento nas pressões sociais por melhoria ou mudanças substanciais na educação. A lógica dominante conseguiu, por um lado, arrefecer as lutas sociais por meio de práticas coercitivas e, por outro, instaurar um clima institucional onde os profissionais que atuavam nesta rede passaram a se sentir, segundo Magalhães (2008), prestigiados pelo “sucesso” alcançado nos índices educacionais.

Esta forma de subsunção real do trabalho ao capital é resultado da reestruturação capitalista toyotista que procura desenvolver através dos mecanismos de comprometimento do trabalho vivo o controle do capital na dimensão subjetiva (ALVES, 2007). O toyotismo, dessa forma, “[...] restringe o nexa da hegemonia do capital à lógica da produção, recompondo, a partir daí, a articulação entre consentimento do trabalhador e controle capitalista” (ALVES, 2007, p.168). Uma vez capturadas essas subjetividades, poder-se-ia construir a desmobilização política ao tempo em que fossem se destruindo os valores que constituem a docência.

Para Ball (2001), os profissionais da educação passam, a princípio, por dois efeitos aparentemente conflituosos,

[...] por um lado, o aumento da individualização, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, na filiação sindical e na construção de novas formas de filiação institucional e, por outro, a geração de uma “comunidade” - cultura corporativa - que envolve a reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização (BALL, 2001, p. 109).

No âmbito da proposta curricular do Procentro, o plano de ensino proposto pelo ICE deveria orientar todo percurso da atividade educativa. Os Manuais Operacionais do Procentro eram os documentos geradores do currículo dos Centros de Ensino e traziam as diretrizes da cultura da trabalhabilidade, empreendedorismo e protagonismo juvenil<sup>43</sup>. Esses conceitos estão vinculados aos quatro pilares da Educação Interdimensional (COSTA, 2000), cujos referenciais teóricos fazem parte de um projeto de educação mais amplo defendido pelas linhas de ação da Unesco para a educação do século XXI.

---

<sup>43</sup> Esses referenciais teóricos serão analisados no capítulo que trata sobre o currículo das EREMS

O alcance da atuação da Unesco na área educacional avançou no Brasil no início dos anos 2000, quando os países se comprometeram a promover os objetivos da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da conferência de Jomtien em 1990<sup>44</sup>. A Unesco assim assumiu o compromisso de atuar como laboratório de ideias no âmbito da matriz de cooperação técnica (UNESCO, 2006), desenvolvida por ela junto a seus estados-membros. Neste período, o documento “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI” (DELORS, 1998) apontou as principais linhas de ação que iriam orientar a educação desses países colocando em discussão temas sobre coesão social, participação democrática, a luta contra exclusões, educação cívica e práticas de cidadania, entre outros elementos que embasaram os quatro pilares da educação: aprender a ser, conviver, fazer e aprender. De forma geral, esses princípios primavam pela coesão das classes sociais, pela paz e pela tolerância, construindo um consenso em torno da possibilidade de transformações sociais mais amplas por meio da educação.

Ao adotar essas orientações, a educação brasileira e, especificamente a de Pernambuco, deixou à margem as diversas realidades dos sistemas de ensino que interferem nas formas de apropriação e distribuição dos recursos em espaços cada vez mais precarizados. Nos termos da formação do estudante, desconsiderou as várias biografias que circulam no interior das escolas, situação que retirou do foco as desigualdades nas estruturas da sociedade, colocando a escola frente ao grande desafio de formar sujeitos de forma tão apartada da sua realidade social.

Será a partir da dissimulação desses diferentes graus de apropriação de conhecimento e riquezas que o capital irá operar com mecanismos de indução que sequestram comportamentos e modos de vida para circularem sob sua órbita (ALVES, 2007). Assim, segundo o autor, o jovem estudante é visto como um capital fixo que deve ser continuamente modernizado. Deverá, também, se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos e investir na sua empregabilidade (ALVES, 2007).

Em relação ao controle exercido pelos Manuais Operacionais como indutor das atividades curriculares nos Centros de Ensino, Apple (2001) alerta para o controle exercido por esses instrumentos. O autor chama a atenção para o fato de que o ensino baseado em manuais poderá se afastar da essência do currículo criado por legislação nacional que, mesmo considerando suas limitações, ainda guarda elementos progressistas na sua concepção. Dito de

---

<sup>44</sup> Ver mais em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

outra forma, ao nível do manual, assistimos a um movimento crescente que vai se afastando de qualquer tipo de material provocante e certamente de qualquer posição democrática mais radical (APPLE, 2001).

Em oposição a esta lógica, o currículo das escolas deve reconhecer a necessidade de elaborar propostas educativas

[...] que de fato permitam articular cidadania, cultura e trabalho, identificando a escola pública como um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserindo-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2009, p. 22)

No campo da oferta educacional, o ICE participou ativamente da escolha dos polos microrregionais, onde os centros seriam inaugurados. Em tese, isso significou que além de interferir nos critérios de escolha de criação das novas unidades educacionais, o ICE poderia intervir na escolha do corpo docente para atuarem em sua rede de ensino. A participação da iniciativa privada nas formas de ofertar o ensino médio adentra, dessa forma, na regulamentação de matéria cuja gestão é própria e exclusiva da Administração Pública, conforme questionou o documento do Ministério Público de Pernambuco, já analisado anteriormente. Desse modo, a seleção da equipe profissional dos centros se estabeleceu nos limites do controle do processo educativo ao submetê-lo à gerência ideológica das corporações empresariais (FREITAS, 2012).

Da mesma forma, é importante questionar a ideia, mesmo que inicial, de seleção do corpo discente, uma vez que ela desconsidera o fato de que uma escola pública deve, por lei, acolher a todos, independentemente de sua qualificação inicial. Neste sentido, a seleção do corpo discente serviu para surrupiar a noção de que ao Estado compete a responsabilidade de garantir boa educação para todos (PERONI, 2018).

Apesar dos questionamentos em torno da legalidade deste desenho institucional, o estado conseguiu delegar à iniciativa privada ampla autoridade para executar a política de ensino médio em tempo integral, cuja ação imprimiu a lógica corporativista nas formas de ofertar educação no estado. Isto porque há uma grande dificuldade em desconstruir os discursos que vêm sustentando este modelo, uma vez que por eles passam uma forte noção de sucesso, produtividade, qualidade e êxito, o que pode ter contribuído para que a ideia de colaboracionismo entre o setor público e a sociedade se estendesse a outras esferas da máquina pública.

Diante desses fatores, torna-se necessário recontextualizar a ideia defendida por Marx de que a educação para ser emancipatória deva ficar fora do Estado, pois hoje ficar fora do Estado é ficar diretamente nas mãos dos empresários (FREITAS, 2018). Implica dizer que a ideia do setor empresarial em converter a escola pública em uma organização inserida no livre mercado é parte da estratégia de destruição do sistema público de educação (FREITAS, 2012, 2018).

Assim, as estratégias do governo de Jarbas Vasconcelos em mercantilizar o ensino médio integral implicaram, por consequência, na mercantilização do trabalho docente e do próprio conhecimento produzido pelas escolas (PERONI, 2018). E isso quando acontece coloca em risco o seu papel de salvaguardar os princípios em torno da organização coletiva e da autonomia escolar, conceitos caros para um projeto de educação de base democrática.

Entendemos, então, que as formas de descentralização colocadas pelas leis de reformas gerenciais analisadas por este capítulo produziram, por sua vez, formas diferenciadas de ofertar educação pública. Fato que no período em análise provocou severas transformações na escola, na formação dos estudantes e no exercício do magistério público, com ressonâncias no atual modelo de educação em Pernambuco, sobre o qual passaremos a discorrer a seguir.

#### **4. ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO GOVERNO EDUARDO CAMPOS E OS NOVOS CONTORNOS DA RELAÇÃO ESTADO-MERCADO-EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO**

Neste capítulo, analisamos os novos contornos que a relação do Estado com o mercado foi adquirindo no percurso do mandato do governador Eduardo Campos em Pernambuco (2007-2014) e os efeitos desta relação na política de ensino médio (em tempo) integral. Situamos o programa deste governo no contexto das transformações político-econômicas da gestão petista no Brasil, onde encontramos elementos que uniram esses dois projetos de gestão à lógica “neodesenvolvimentista” e ao fortalecimento da participação do terceiro setor na esfera pública. No plano da educação, esses governos se assemelharam por articular o setor educacional às políticas de geração de emprego e renda, portanto empreenderam um projeto de educação e juventude voltado a atender as demandas do mercado.

Em razão desta conjuntura, o governo federal vinculou o Plano de Desenvolvimento da Educação ao Programa de Aceleração do Crescimento, criados em 2007, e nesta ação expandiu investimentos públicos em várias políticas educacionais. Em Pernambuco, consideramos que esse movimento motivou o governo estadual a desarticular a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, iniciar a expansão da oferta do ensino médio (em tempo) integral e criar outras formas de relacionamento com o setor privado.

Para realizar este exame, utilizamos como procedimento metodológico a análise documental e bibliográfica. Na primeira seção, discorreremos sobre as orientações político-ideológicas que influenciaram na criação do Programa de Educação Integral e estimularam a expansão da sua rede. Optamos por prosseguir com a análise das reformas de Estado e o modelo de desenvolvimento econômico, considerando seus efeitos no setor educacional. Neste caso, selecionamos como fonte primária a *Lei Complementar 141 de 2009 (PERNAMBUCO, 2009)* que substituiu vários dispositivos da lei de reformas administrativas do governo Jarbas Vasconcelos e criou outras diretrizes de gestão para o governo Eduardo Campos. Este documento deu início a um novo modelo de governança no estado e, como consequência, alterou a Política de Educação (em tempo) Integral, criada no ano anterior.

Em seguida, analisamos a expansão da oferta educacional e o modelo de oferta de ensino médio integral, tomando o contexto de crescimento econômico de Pernambuco como elemento direcionador da política de expansão da rede. Foram fontes de pesquisa para tal exame o material editado pelo Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco (PROGEPE), intitulado “*Educação Integral e Profissional*” (DUTRA, 2019), o

*Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?])* e o *Balanço da Educação 2015-2018 (PERNAMBUCO, 2018)*<sup>45</sup>.

Para abordar a atuação do setor privado na dimensão da oferta educacional de Pernambuco, a penúltima seção deste capítulo analisou a incidência da iniciativa privada no setor educacional do estado, identificando esses atores e suas propostas de intervenção. Foram fontes primárias O *Relatório Anual de Indicadores Educacionais 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?])* e o material produzido pelo GREPPE “*PRIVATIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015)* (ADRIÃO et al., 2018).

Após a exposição das fontes documentais primárias, procedemos com a análise dos dados. Retomamos as principais fontes bibliográficas do nosso referencial teórico e acrescentamos outros estudos, entre eles, Silva e Silva (2016); Adrião e Kanno (2018). A partir das chaves analíticas desses autores, elaboramos uma interpretação dos sentidos do conjunto de dados apresentados, aplicando a triangulação da teoria desenvolvida na revisão bibliográfica.

#### **4.1 A segunda onda neoliberal e as orientações político-ideológicas que influenciaram o ensino médio integral em Pernambuco a partir de 2007**

Defendendo uma política econômica “neodesenvolvimentista”, de onde emergiram as ideias de desenvolvimento econômico com justiça social, o governo Lula da Silva (2003-2011) acompanhou as diretrizes da socialdemocracia europeia e se apresentou “como uma alternativa entre aqueles que defendem a passividade da classe trabalhadora diante da exploração, por um lado, e, por outro, os partidários das lutas de classes” (BRAGA; BIANCHI, 2003).

Já em 2002, por ocasião da leitura da “*Carta ao povo brasileiro*”<sup>46</sup>, a gestão petista indicou seu apoio ao setor econômico nacional e estrangeiro, ainda que sob os ataques de alguns movimentos progressistas. Assim sendo, por não ameaçar o sistema financeiro e sobrevalorizar uma política de negociação com o capital, essa agenda, embora aumentando a integração das massas no sistema produtivo e facilitando a formação de uma modesta classe trabalhadora, não conseguiu mobilizar alterações efetivas para transpor a condição de subproletariado do restante do conjunto da sociedade excluída do país (SINGER, 2018).

---

<sup>45</sup> Esses dois últimos documentos serviram também para analisar as categorias gestão educacional e currículo das EREMs.

<sup>46</sup> Esta carta foi lida no dia 22 de junho de 2002 durante encontro sobre o programa de governo do Partido dos Trabalhadores

Dessa forma, as iniciativas de expansão e integração econômica, no que compete à criação de postos de trabalho, não foram suficientemente significativas do ponto de vista da formação de uma identidade de classe mais abrangente e constitutiva.

Singer (2018) sintetiza essas contradições ao colocar que a inexistência de uma identidade de classe trabalhadora - e acrescentaríamos a experiência com a expansão de políticas assistencialistas, contribuiu para o obscurecimento das lutas sociais mesmo num terreno planejado por um projeto de esquerda. Para ele, o Brasil de modo contrário:

[...] parecia incluir os pobres no desenvolvimento capitalista sem que uma só pedra tivesse riscado o céu límpido de Brasília. Lula resolvera a quadratura do círculo e achara o caminho para a integração sem confronto. Aclamado *urbi et orbi*, recebia aplausos da burguesia, nacional e estrangeira, e de centrais sindicais concorrentes (SINGER, 2018, p. 12).

Em seu segundo mandato, mais precisamente em 2007, o governo petista criou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o propósito de retomar os investimentos em setores estruturantes da economia brasileira. Neste período, a crise financeira internacional não havia ainda comprometido o projeto de governo do PT, fato que favoreceu o prosseguimento das políticas de financiamento no campo educacional.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>47</sup>, conhecido também por PAC da Educação, em referência ao Plano mencionado anteriormente, priorizou o desenvolvimento de um conjunto de ações de forma articulada com a União, os estados e os municípios. O PDE, criado também em 2007 oferece, ainda hoje, aos estados e municípios uma variedade de programas<sup>48</sup> que englobam desde a educação infantil até a pós-graduação, mobilizando ações em torno da criação de linhas de financiamento direcionadas ao setor educacional. Entre as iniciativas decorrentes do Plano, destacamos a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; a criação do programa de extensão da rede de escolas técnicas “Brasil Profissionalizado”, a implantação dos Programas “Ensino Médio Inovador” e “Mais Educação” voltados para ampliação do tempo nas escolas, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). No entanto, essas políticas acentuaram o controle da atividade educacional ao vincular esses programas ao Índice de

<sup>47</sup> Ver mais em <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

<sup>48</sup> Esses programas visam à ampliação dos recursos em educação, cuja gestão é do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, FNDE.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), importante condutor de política pública para acompanhamento das metas de qualidade educacional no país.

Em relação à participação de setores da sociedade civil no Governo Lula da Silva, a criação, no início da sua gestão, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES<sup>49</sup>, órgão de caráter consultivo da Presidência da República, de imediato já sinalizou para o diálogo entre este governo e as várias representações da iniciativa privada.

Em atividade até hoje, compete ao CDES assessorar a presidência da República nas propostas de políticas públicas e reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social, promovendo a articulação entre o Governo e a sociedade civil:

O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) é um colegiado composto por representantes da sociedade civil, criado em 2003, pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e atualmente previsto na Lei 13.502, de 1º de novembro de 2017. Seu trabalho [...] consiste no aconselhamento direto ao presidente da República, por meio de recomendações que podem ser transformadas em novas políticas públicas ou contribuir para o aperfeiçoamento de políticas já existentes (CDES, [2018?]).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as propostas de parcerias público-privadas foram inseridas como um elemento importante do seu Programa de Governo. No entanto, foi na gestão petista que as PPPs ganharam legitimidade com a criação da Lei nº 11.079/2004 que passou a regulamentar as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública Federal, Estadual e Municipal. A formação, em 2005, do grupo Todos pela Educação<sup>50</sup>, uma organização da sociedade civil que foca nas políticas públicas educacionais, é um exemplo da articulação deste governo com as organizações sociais, representadas pelo terceiro setor.

Ao compararmos as gestões de FHC e Lula da Silva, consideramos que a primeira impulsionou as reformas neoliberais no Brasil, mas as ações decorrentes da gestão petista além de corroborar com essas reformas também intensificaram a influência das políticas internacionais de desenvolvimento econômico, em razão das novas composições do capital. Nesta perspectiva, a plataforma política do Partido dos Trabalhadores conferiu novos desdobramentos da relação do Estado com o mercado no contexto brasileiro.

---

<sup>49</sup> Inspirado no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES da Presidência da República, o governador do Estado, Eduardo Campos, criou o Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social de Pernambuco (Cedes/PE), instalado no dia 28 de maio de 2007, também no início do seu primeiro mandato.

<sup>50</sup> O Todos pela Educação possui um protagonismo cada vez maior, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Em setembro de 2011, o TPE organizou um seminário em conjunto com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a criação da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação (PERONI, 2018). Ver mais em: <https://www.reduca-al.net/pt/>

Com este projeto de adequação à ordem capitalista, o Governo Lula da Silva conseguiu arrefecer as tensões derivadas do capital (SINGER, 2018). Mesmo em face de um significativo avanço na área social, em razão de um novo ciclo econômico, essa gestão reproduziu a lógica dominante de mercado e retirou do centro do seu programa de governo uma pauta voltada essencialmente aos direitos da classe trabalhadora, contrariando as expectativas sobre o partido que sempre discursou em favor das forças de esquerda.

A gestão de Eduardo Campos no executivo de Pernambuco (2007-2014) em grande medida se deu em sintonia com as tendências planejadas pelo governo federal. Eleito com o Programa de Governo “*Um Novo Pernambuco*” (2006), a gestão já deu mostras, a partir do próprio título do documento, de que seu governo iria experimentar novas modalidades de gestão pública no estado, induzindo à ideia de que as velhas estruturas seriam substituídas por outras mais “modernizadas”. Da mesma forma, a criação no final do ano seguinte do “*Programa Todos por Pernambuco*” (2007) já indicava um movimento de cogestão em razão do significado que o termo “todos” pode sinalizar em sua plataforma de governo.

Eduardo Campos iniciou sua gestão sob o slogan “*Juntos, fazemos mais*” investindo pesadamente no marketing da nova participação social. Nova porque o governo do estado pressupôs iniciar uma inovada marca da experiência pernambucana em gestão pública, como também indica o seu programa. A cada ano que se seguiu a 2007, esse modelo se aprimorou, o que lhe permitiu se lançar como uma referência nacional e internacional no âmbito da gestão pública. Premiado<sup>51</sup> por dois anos consecutivos pela ONU, pelo BID e por outras instituições no Brasil e no exterior, o modelo de gestão e as políticas setorizadas nele inseridas passaram a ser considerados parâmetros para o modelo de gestão pública interposta pelo movimento mais amplo no país de reformas administrativas.

Nesse aspecto, publicou a Lei Complementar nº 141, de 3 de setembro de 2009, que substituiu vários dispositivos da lei de reformas administrativas do governo Jarbas Vasconcelos. Com o título “*Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo*”, este documento envolveu todos os setores da máquina pública com o objetivo de racionalizar o uso dos recursos disponíveis e ampliar o desempenho geral do Governo do Estado na entrega de bens e serviços à sociedade (PERNAMBUCO, 2009).

Criado ainda no seu primeiro mandato, o Modelo seria composto pelos sistemas de Controle Social, Planejamento e Gestão, Gestão Administrativa e pelo Sistema de Controle Interno. A gestão a partir desses sistemas reforça a ideia de integralização das ações setoriais

---

<sup>51</sup> Premiação da Organização das Nações Unidas, 2012 e 2013; premiação do Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2013.

e faz parte da estratégia do governo em sedimentar uma política de resultados, *accountability*, cujo método é caracterizado pelo modelo de responsabilização e gerenciamento do desempenho. Este tema, porém, será mais bem analisado no capítulo que trata sobre a gestão das escolas de referência.

Para acompanhar os processos e resultados de programas e políticas operacionalizados pelos setores da máquina pública, este novo modelo administrativo adotou metodologias e práticas gerenciais desenvolvidas nas áreas da ciência da administração, aplicáveis ao setor público (PERNAMBUCO, 2009). O acompanhamento das ações do governo ficou a cargo de um Núcleo de Gestão, orientado pela Secretaria de Planejamento e Gestão (PERNAMBUCO, 2009). A SEPLAG foi criada em 2007, início da gestão Campos, e passou a ter um papel decisivo no seu programa de governo ao assumir a coordenação do novo modelo de gestão.

O Programa assim prevê a unidade dos setores da máquina pública em torno de metas prioritárias (PERNAMBUCO, 2009). O conjunto de políticas setorizadas voltado ao segmento jovem da população pernambucana foi formulado a partir do *Plano Estadual de Juventude*<sup>52</sup>, no qual o setor educacional passou a compor um conjunto mais amplo de ações para integrar os jovens à sociedade e à economia (PERNAMBUCO, 2008a). Por meio dessas iniciativas conjuntas de acesso aos serviços públicos, a expansão da oferta do ensino médio (em tempo) integral se apresentou como uma das estratégias. A formulação de políticas setorizadas de atendimento à juventude em Pernambuco esteve alinhada ao programa petista para esse segmento da população. Dessa forma, no âmbito federal foram criados a Secretaria e o Conselho de Juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e o Plano Nacional de Juventude, com reflexos importantes para a gestão Eduardo Campos.

Tanto quanto a reforma administrativa da gestão Jarbas Vasconcelos, a Lei 141/09 também promoveu a descentralização e desconcentração das ações de governo, circunstância que facilitou o canal de atuação do terceiro setor. Em relação especificamente à inclusão do terceiro setor na esfera pública, o Art. 8º desta Lei dispõe sobre a criação do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social – CEDES<sup>53</sup> (PERNAMBUCO, 2009). Este Conselho, regulamentado pelo Decreto n. 30.313/07, é um colegiado formado por conselheiros representantes de entidades empresariais, trabalhadores, intelectuais, religiosos e consultores que atuam na identificação e priorização de ações estratégicas do estado (PERNAMBUCO, 2007).

---

<sup>52</sup> Lei 13. 608 de 10 de outubro de 2008.

<sup>53</sup> Ver mais em: <http://www2.cedes.pe.gov.br/web/cedes/o-que-e-cesdes>

Nesse contexto, o governo Campos encabeçou no estado as diretrizes para uma nova governança pública, construída em parceria com a sociedade pernambucana, envolvendo o setor público, a iniciativa privada e o terceiro setor. Ao executar esse programa de gestão, o governo do estado aplicou um circuito de iniciativas que foram formalizando os valores, as técnicas e os procedimentos do mundo corporativo em todos os setores da máquina pública, cuja metodologia foi aplicada em programas setoriais, entre esses o *Programa de Educação Integral de Pernambuco*.

De forma geral, essas iniciativas buscaram ajustar as metas prioritárias aos indicadores de processo e resultados, acompanhados pelo Núcleo de Gestão. Os resultados a serem alcançados com a execução de cada Meta Prioritária, os prazos de entrega de produtos, as metas quantificáveis de execução e o detalhamento da cobertura orçamentária seriam definidos por este Núcleo em comum acordo com os órgãos executantes (PERNAMBUCO, 2009).

A experiência do Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo lançado em 2009 vem subsidiando as quatro gestões do PSB no estado até o momento, tempo suficiente para demarcar profundas alterações no setor educacional. Para assegurar as transformações decorrentes do processo de reformas no aparelho estatal, o estado lançou em 2013 o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Longo Prazo Pernambuco 2035<sup>54</sup>. O Plano criado ainda na gestão Campos projetou uma trajetória de duas décadas para fortalecer essa agenda e garantir a sua continuidade.

Para atingir esse padrão institucional no setor da educação, o governo Eduardo Campos delineou estratégias para expandir a rede de ensino médio integral, alterando algumas condições na oferta desta modalidade de ensino. Assim, a operacionalização da Política de Educação Integral envolveu a partir de 2008 uma política de reordenamento da rede de ensino, a incorporação de novas ferramentas gerenciais na gestão das escolas, a flexibilização do tempo integral e a reestruturação do currículo das EREMs.

Na próxima seção, abordaremos o modelo de oferta pública do ensino médio (em tempo) integral no estado, considerando que este movimento atendeu às reformas no aparelho de estado para aumentar a produtividade e maximizar a eficiência nos setores da máquina pública, em um contexto de crescimento da economia pernambucana.

---

<sup>54</sup> Elaborado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC). Ver mais em [https://www.camaraitalianapepb.com.br/imagens/arquivos/pernambuco\\_2035.pdf](https://www.camaraitalianapepb.com.br/imagens/arquivos/pernambuco_2035.pdf)

## **4.2 A expansão da oferta de ensino médio integral e sua vinculação com o projeto “neodesenvolvimentista” do governo Eduardo Campos**

Ainda em 2005 iniciou-se o processo de interiorização dos Centros de Ensino Experimental da gestão Jarbas Vasconcelos. A esta altura, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano já formara turmas de ensino médio integral e os resultados da avaliação do modelo desta instituição mostraram-se satisfatórios para a sua replicação (HENRY, 2011). Assim, até 2008, ano em que a nova gestão de Eduardo Campos transformou esse projeto educacional em política de Estado, já haviam sido inaugurados trinta e três CEEs, no Recife, na região metropolitana e no interior do estado.

No plano federal, 2005 foi o ano em que o governo Lula da Silva iniciou o processo de institucionalização das Políticas de Juventude, envolvendo ações que vincularam o direito à educação à geração de emprego e renda. A partir de 2007, essas ações foram impulsionadas pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação que direcionou várias linhas de financiamento público para o setor educacional, como levantamos anteriormente neste estudo.

Com o objetivo de expandir o modelo de ensino médio em tempo integral, a nova gestão de Eduardo Campos realizou uma consultoria<sup>55</sup>, ainda em 2007, para calcular o quantitativo de escolas integrais que pudesse atender a demanda da população jovem entre 15 e 17 anos ingressante no ensino médio da rede estadual. Os dados resultantes da pesquisa motivaram um conjunto de propostas visando à reorganização da rede de ensino para esta etapa da educação básica que possibilitasse modificações nas estruturas organizacionais da Secretaria de Educação do Estado:

A conclusão do estudo foi que, se a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco tivesse 160 escolas integrais, com capacidade para absorver mil estudantes cada uma, em todas as regiões do estado, metade da demanda de matrículas no ensino médio prevista para 2010 (aproximadamente 320 mil jovens) seria atendida. Foi a partir desse estudo que o governo estadual assumiu o desafio de transformar o projeto experimental em uma Política Pública Educacional, estabelecendo como meta a criação progressiva, ano a ano, de escolas integrais até alcançar o quantitativo de 160 unidades em funcionamento no ano de 2010 (DUTRA, 2019, p. 12).

Assim, a transformação dos centros de ensino experimental em uma política pública de educação aconteceu em 2008, por meio da criação do Programa de Educação Integral, Lei Complementar n. 125/08. O PEI foi criado em um contexto favorável à implementação das novas linhas de financiamento do PDE e de expansão da economia pernambucana, razão pela

---

<sup>55</sup> Este trabalho foi realizado pela Trevisan (DUTRA, 2014) que oferece serviços de consultoria, auditoria e outsourcing: <https://www.trevisan.edu.br/unidade/recife>.

qual consideramos ter motivado Eduardo Campos a desarticular a parceria com o ICE. Desse modo, a organização e o funcionamento da rede de escolas gerenciadas pelo Programa de Educação Integral passaram a ter algumas características específicas em relação ao formato da antiga parceria. As mudanças envolveram os critérios de implantação, a duração da jornada escolar, a carga horária curricular anual das escolas com tempo integral, a criação de novas escolas com jornada parcial, novas condições de infraestrutura para as escolas, composição da equipe gestora, carga horária de trabalho de professores, salário e processo de ingresso e a criação de novas formas de seleção para o cargo de gestor (DUTRA, 2019).

Para executar a nova política de ensino médio, o PEI passou a ser o responsável por assegurar a expansão da Educação Integral e da Educação Profissional para todas as microrregiões do estado, atendendo às especificidades dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais (PERNAMBUCO, 2008). A educação, nesse sentido, fez parte de um plano mais abrangente do governo Eduardo Campos para enfrentar os novos padrões locais de produtividade e competitividade, após ter experimentado um período mais ou menos longo de atraso relativo, quando comparado aos outros estados da região.

A economia de Pernambuco iniciou um processo de recuperação do crescimento econômico<sup>56</sup>, sobretudo a partir dos anos 2000, quando de forma mais efetiva reuniu esforços para se lançar competitivamente no cenário nacional e internacional (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007). Em 2007, período em que Eduardo Campos assumiu o executivo do estado, alguns investimentos já se faziam presente nesta nova conjuntura e outros foram impulsionados por esse governo: uma refinaria de petróleo, um estaleiro de grande porte, um polo poliéster, um polo automotivo, entre outros investimentos ligados ao capital nacional e estrangeiro. Zaidan (2012) também observa que houve uma profunda diversificação da matriz econômica de Pernambuco no período, fato que possibilitou ultrapassar uma agroindústria ineficiente e de baixa produtividade para um parque produtivo moderno, capaz de atrair investimentos de grande porte.

Dentro desta nova dinâmica econômica, o governo Eduardo Campos tomou uma série de medidas em torno da modernização e da reorganização das estruturas do estado, onde o setor educacional seria responsável por formar uma força de trabalho capaz de impulsionar a economia pernambucana e introduzi-la no novo paradigma de desenvolvimento. O governo

---

<sup>56</sup> Esse desempenho tem relação, entre outros fatores, com a atração de alguns investimentos para o Complexo Industrial Portuário de Suape, com a expansão da fruticultura irrigada do entorno do município de Petrolina e com a expansão das atividades têxteis e de confecções do Polo Caruaru/Toritama/Santa Cruz do Capibaribe (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007).

assumiu, dessa forma, o papel de formar recursos humanos, requisito de uma política sustentável de geração de emprego e renda (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007).

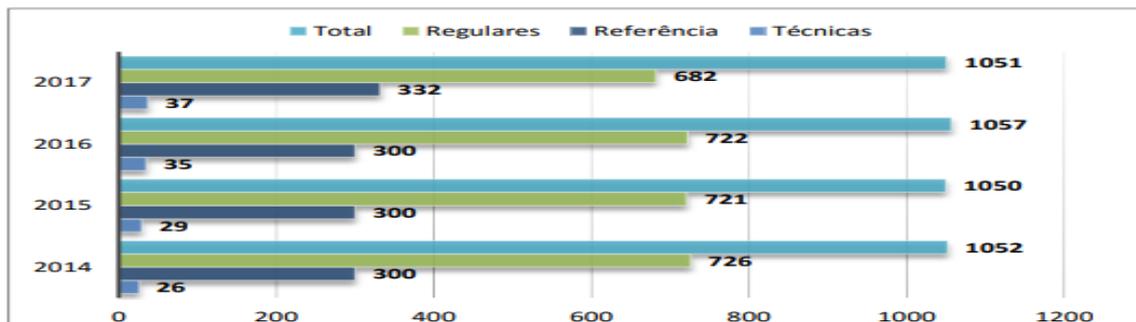
O crescimento pelo qual passou o estado ensejou, então, na abertura do número de vagas nas escolas com o foco voltado para a expansão do Programa de Educação Integral. Neste caminho, o governo do estado iniciou a partir de 2008 um processo de reordenamento da rede de ensino que envolveu a inauguração de novas escolas e a transformação das escolas de ensino regular em Escolas de Referência em Ensino Médio. Com este movimento, os trinta e três CEEs inaugurados até 2008 foram transformados em EREMs e somados a mais dezoito escolas recém-inauguradas por este governo.

As modalidades de oferta de ensino médio no estado são assim distribuídas no interior da Rede: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integral, Ensino Médio Integrado e Normal Médio. O estado ainda oferta a Educação de Jovens e Adultos para corrigir as distorções do fluxo escolar<sup>57</sup>: EJA/Ensino Médio, Projeto Travessia Ensino Médio, PROEJA e EJA Campo (PERNAMBUCO, [2017?]).

Assim, a rede de ensino de Pernambuco passou a comportar três tipos de escolas que apresentam variação no projeto político pedagógico, nas formas de financiamento e nas estruturas físicas: escolas de referência, escolas técnicas e escolas regulares, em que apenas essas últimas não fazem parte do Programa de Educação Integral.

O gráfico n.1, a seguir, apresenta em números de que forma essas escolas estão distribuídas na rede de ensino estadual:

**Gráfico 1 - Total de Escolas da Rede Estadual por modalidade de ensino – 2014 a 2017**



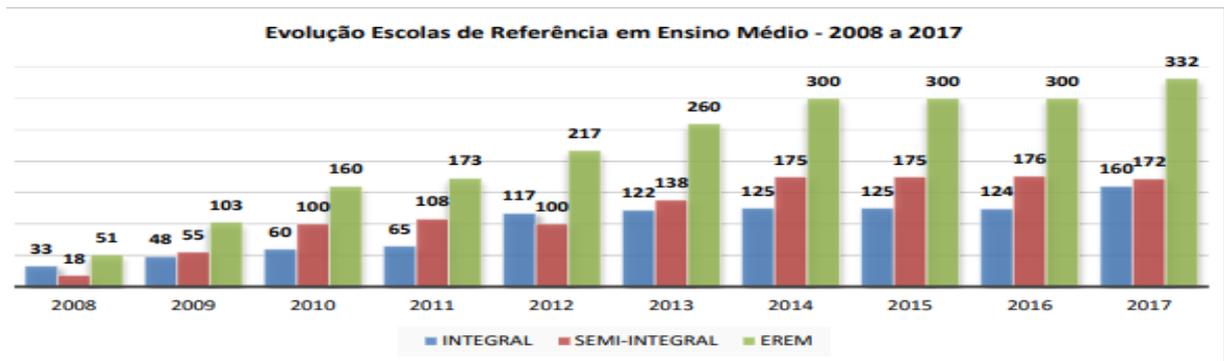
**Fonte:** Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?].)

<sup>57</sup> De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2017), a taxa de distorção idade-ano no ensino médio chega a 29,5% (*apud*, PERNAMBUCO, 2018).

Como pudemos observar no gráfico 1, a rede de escolas regulares é em maior número no estado, no entanto entre 2014 e 2017 ocorreu uma redução de 44 unidades nesta modalidade de ensino em função da política de reordenamento da rede de ensino. Só em 2017, 32 escolas regulares foram transformadas em EREM por meio do Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral (DUTRA, 2019). Dessa forma, as escolas de referência, embora não apresentem alteração da sua rede entre 2014 e 2016, saltaram de 300 escolas em 2014 para 332 em 2017. Quanto às escolas técnicas, elas vêm apresentando uma estabilidade no aumento da sua rede, de modo que entre 2014 e 2017, a Secretaria de Educação inaugurou 11 novas unidades no estado, uma média de pouco mais de duas escolas por ano.

Até 2007, havia apenas a modalidade de escolas em tempo integral. Com a criação do Programa de Educação Integral no ano seguinte, as escolas semi-integrais foram inauguradas e se expandiram na rede como demonstra o gráfico 2, a seguir, que indica a expansão do Programa de Educação Integral no estado.

**Gráfico 2 - Número de Escolas de Referência em Ensino Médio 2008-2017**



**Fonte:** Relatório Anual de Indicadores: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?])

O Gráfico 2 apresenta o crescimento no número de escolas implantadas já a partir de 2008, quando o estado transformou as unidades do Procentro em EREMs e inaugurou, pela política de reordenamento da rede de ensino<sup>58</sup>, mais 18 unidades na modalidade semi-integral. No ano seguinte, o crescimento ultrapassou a casa dos 100% na criação de novas escolas, chegando em 2009 a 103 unidades. Também em 2008, o quantitativo de escolas em tempo integral superava o número das escolas semi-integrais, mas apesar de uma oscilação em 2012, a tendência da rede foi a de elevar o quantitativo das semi-integrais. É importante observar também que entre 2014 e 2016 não foram inauguradas novas unidades na rede, provavelmente

<sup>58</sup> Nesta política, a inauguração de novas escolas não implica necessariamente a criação de novas instalações físicas, como acontecia com a antiga parceria, mas a utilização das escolas já existentes na rede que passam a funcionar em novo formato de ensino.

por ter sido esses dois anos um período de intensa instabilidade política e econômica no país. Em 2017, a rede voltou a se expandir e inaugurou mais trinta e seis escolas integrais, deste quantitativo, quatro já funcionavam na modalidade semi-integral.

Dados mais recentes indicam que em 2019, 368 EREMs e 44 ETEs fazem parte do PEI (DUTRA, 2019) e estão juridicamente vinculadas à Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional, SEIP. Atualmente, ao menos uma escola em cada município funciona com este modelo de educação, ou seja, 100% dos municípios pernambucanos estão incluídos no Programa, inclusive no Arquipélago de Fernando de Noronha (PERNAMBUCO, [2017?]).

A jornada ampliada na escola pública não se trata de um projeto restrito ao estado de Pernambuco. A educação (em tempo) integral representa, de fato, o “movimento de reconfiguração da organização e operacionalização das redes e unidades de ensino público em todos os seus aspectos: político, social, administrativo e pedagógico” (SILVA, 2016, p. 225). A Meta n. 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê que os sistemas de ensino deverão, neste decênio, atender 50% das escolas públicas e, pelo menos, vinte e cinco por cento da demanda de alunos na educação básica na modalidade de ensino integral. Neste caminho, Pernambuco concentra a maior rede de ensino médio integral do país e vem se destacando em relação ao número de alunos matriculados nesta modalidade de ensino (PERNAMBUCO, 2018).

Segundo o Censo escolar (2018), 339.909<sup>59</sup> alunos estão matriculados no ensino médio da rede estadual. Deste quantitativo, 131.563 matrículas estão distribuídas no ensino médio integral: 3.632 matrículas em localização rural<sup>60</sup> e 127.931 na região urbana. Com esses números, a Rede de Educação Integral de Pernambuco passou a atender 57% do total das matrículas em ensino médio no estado, ultrapassando a meta prevista pelo PNE (PERNAMBUCO, 2018).

As EREMs se diferenciam em função do tempo, o que implica em modalidades diferentes na oferta de ensino médio em tempo integral. Dessa forma, compõem a Rede as

---

<sup>59</sup> Na educação de jovens e adultos, as matrículas se distribuem da seguinte forma: EJA/EM urbano 55.935; EJA/EM campo 5.217, inclusive com atendimento à população quilombola no município de Custódia com 292 matrículas, e à comunidade indígena nos municípios de Inajá (Kambiwá), Jatobá (Pancaiuká), Petrolândia (Fulni-ô), Tacaratu (Pankararu), com 166 matrículas nesta modalidade; Proeja com 281 matrículas em todo estado (INEP, CENSO ESCOLAR, 2018). O Programa Travessia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, também tem sido uma das formas encontradas pelo governo do estado para resolver a questão da correção do fluxo escolar (PERNAMBUCO, [2017?]).

<sup>60</sup> A educação integral atende 241 alunos de uma comunidade quilombola no município de Custódia e duas comunidades indígenas, uma unidade escolar em Águas Belas (Fulni-ô) e outra em Cabrobó (Truká), atendendo 22 e 23 alunos respectivamente (INEP, CENSO ESCOLAR, 2018).

escolas em tempo integral, as escolas semi-integrais e as escolas semi-integrais de dois turnos. Atualmente, os turnos estão distribuídos de acordo como indicado no quadro de nº 3:

**Quadro 3 - Jornada das escolas em tempo integral e semi-integral em Pernambuco**

<b>HORÁRIO/TURNO</b>	<b>INTEGRAIS</b>	<b>SEMI-INTEGRAIS</b>	<b>SEMI-INTEGRAIS DE DOIS TURNOS</b>
Professor	5 manhãs e 5 tardes	5 manhãs e 3 tardes ou 5 tardes e 3 manhãs.	Manhãs: 7h às 14h ou tardes: 14h às 21h10
Estudantes	5 manhãs e 5 tardes	5 manhãs e 2 tardes ou 5 tardes e 2 manhãs.	Manhãs: 7h às 14h ou tardes: 14h às 21h10

**Fonte:** a autora (2020), com base no documento “Educação Integral e Profissional” do PROGEPE (DUTRA, 2019)

De 2004 até 2007, apenas a modalidade de escolas em tempo integral funcionava na rede, período em que a Seduc em parceria com o ICE executavam a política. Com a criação do Programa de Educação Integral, a partir de 2008, as escolas semi-integrais foram inauguradas e, por fim, as escolas semi-integrais de dois turnos foram criadas em 2016 com o propósito de flexibilizar o tempo e dobrar o número de matrículas no ensino médio em tempo integral numa mesma escola (DUTRA, 2019).

Pesquisa realizada pelo GREPPE<sup>61</sup> revelou que entre 2005 e 2015 houve uma queda de matrículas totais para o ensino médio. Além disso, os dados da pesquisa também indicaram a diminuição no número de estabelecimentos estaduais de ensino<sup>62</sup> (ADRIÃO *et al.*, 2018). Para o INEP (2019), essa queda na taxa de matrículas é consequência da redução da entrada proveniente do ensino fundamental e da melhoria no fluxo no ensino médio, uma vez que, segundo o Instituto, a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017 (INEP, 2019). O Instituto ainda explica que a tendência de queda no total de matrículas do ensino médio também pode ser justificada pelas “altas taxas de evasão e da migração de alunos para a EJA” (INEP, 2019, p. 11). Já para o governo de Pernambuco, a explicação para essa redução<sup>63</sup> está relacionada, sobretudo, com as “mudanças no perfil demográfico da

<sup>61</sup> Coordenado pela professora Theresa Adrião, o Grupo focaliza estudos na relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, e o currículo e as implicações dessas dimensões para o direito à educação. Ver mais em <https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br>

<sup>62</sup> Dados da pesquisa apontaram que em 2005 o número de escolas de educação básica em PE era de 1107 estabelecimentos. Já em 2015, esse número caiu para 1043 instituições na rede estadual de ensino. Em relação à taxa de matrículas, a pesquisa identificou que em 2005 448.653 alunos estavam matriculados no ensino médio; em 2015, 364.603.

<sup>63</sup> Nos últimos cinco anos, o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1% (INEP, 2019).

população no cenário nacional e estadual que indicam queda nas taxas de natalidade, além do envelhecimento da população” (PERNAMBUCO, 2018).

Em relação às principais linhas de financiamento, a Secretaria Estadual de Educação vem atuando desde o período que iniciou a expansão da rede de educação integral com os Programas do Plano de Desenvolvimento da Educação que envolve o Programa Novo Mais Educação/PNME, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Programa Brasil Profissionalizado e o FUNDEB (PERNAMBUCO, 2018). Mais recentemente, em 2017, aderiu à Política de Fomento das Escolas em Tempo Integral (EMTI). O ProEMI e o EMTI oferecem apoio financeiro e técnico aos sistemas de educação com o foco voltado à ampliação gradativa da educação integral (PERNAMBUCO, [2017?].) e, no caso do Programa Brasil Profissionalizado, na expansão da rede de escolas técnicas.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI, teve início em 2010, com apenas 17 escolas da rede regular de ensino, e à medida em que a rede de educação integral se expandia, o ProEMI se estendeu a todas as escolas de referência em ensino médio (DUTRA, 2019). Ao atender o conjunto da rede de Educação em tempo integral, o ProEMI se estabeleceu como uma das principais linhas de financiamento para a expansão desta política no estado.

Em 2017, a Lei Complementar n. 364 de 30 de junho alterou a Lei Complementar n. 125/08, que criou a Política de Educação Integral. Na nova redação, o governo do estado estendeu a oferta de vagas para o ensino fundamental e criou as Escolas de Referência em Ensino Fundamental. Este investimento foi possível em virtude da adesão à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, Lei 13.415/17 (DUTRA, 2019).

Estas Políticas de financiamento vinculam a permanência da escola no Programa por meio de critérios de responsabilização. Portanto, as escolas se mantêm vinculadas aos recursos mediante aferição positiva do fluxo escolar, medido pelas taxas de abandono e reprovação divulgadas pelo Censo Escolar e, ainda, por indicadores de desempenho adicionais, criados pelo MEC (BRASIL, 2017).

O aumento nas linhas de financiamento público da educação através do PDE contribuiu para a diversificação da oferta pública de educação em tempo integral e ocasionou alguns deslocamentos na relação do estado com o mercado, uma vez que voltaram para a esfera pública as decisões sobre a abertura das novas unidades, retirando deste processo a direção da antiga parceria com a iniciativa privada. A desarticulação da parceria com a iniciativa privada, contudo, não caracterizou o início de um novo projeto educacional, uma vez que o estado disseminou na rede aspectos do modelo produzido pelo ICE.

O distanciamento da atuação direta do terceiro setor deu início, por outro lado, a um projeto de governança que fez transitar indiretamente um conjunto mais amplo de mudanças, promovendo a pulverização de organizações privadas no setor educacional. Tema que iremos aprofundar na próxima seção ao tratarmos da inserção do terceiro setor no modelo de oferta educacional de Pernambuco.

### **4.3 A inserção da iniciativa privada na dimensão da oferta pública de educação em Pernambuco**

A incidência de instituições privadas lucrativas e não lucrativas na educação de Pernambuco indicou a tendência do governo de Eduardo Campos de colocar em prática um modelo de governança pública, cuja matriz se assentou no relacionamento e articulação com as entidades da sociedade civil (PERNAMBUCO, 2009).

Trabalho realizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais, GREPPE, identificou a presença de atores privados na implantação de políticas educacionais junto aos sistemas estaduais dos 26 estados brasileiros. O estudo dedicou um capítulo à parte à educação de Pernambuco porque, segundo os autores, no período entre 2005 e 2015 vigoraram processos de reformas educacionais que potencializaram a ação de atores privados no setor educacional do estado (ADRIÃO *et al.*, 2018). A pesquisa, que entrevistou o ex-secretário executivo de educação integral e profissional, Paulo Dutra<sup>64</sup>, apontou que o modelo de educação integral adotado no governo de Eduardo Campos não era o mesmo implantado pelo ICE, haja vista que a alteração na composição de forças neste novo governo abriu “espaço para que as críticas efetivadas por grande parte dos educadores ao programa de Educação Integral implantado pelo ICE (PROCENTRO) fossem consideradas” (ADRIÃO *et al.*, 2018, p. 146).

Esta recomposição de forças, porém, apenas indicou que a Política de Educação Integral passaria para o comando da Secretaria de Educação, mas este movimento não significaria a retomada exclusiva do poder público na condução desta política, uma vez que na gestão Eduardo Campos outras instituições privadas ganharam proeminência, tais como Todos Pela Educação, Movimento Brasil Competitivo, Instituto de Desenvolvimento Gerencial e o Instituto Trevisan (ADRIÃO, *et al.*, 2018). Dessa forma, os aspectos iniciais

---

<sup>64</sup> Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra foi Secretário Executivo de Educação Integral e Profissional de Pernambuco entre os anos de 2008 e 2018, quando deixou o cargo para disputar uma vaga na Assembleia Legislativa do Estado, assumindo a cadeira de deputado estadual (PSB) em fevereiro de 2019. Ver mais em: <http://www.alepe.pe.gov.br/parlamentar/professor-paulo-dutra/>

desta gestão já sinalizaram para um processo que iria considerar a atuação do terceiro setor na educação. O governo subsequente de Paulo Câmara deu continuidade ao projeto privatista de Eduardo Campos e, atualmente, o setor empresarial com mais representação é a Fundação Lemann, associada ao Instituto Sonho Grande (ADRIÃO *et al.*, 2018.).

O quadro n. 4 a seguir, baseado no último Relatório Anual de Indicadores Educacionais 2017, nos apresenta o atual modelo de inserção de agentes privados na educação de Pernambuco na dimensão da oferta educacional:

**Quadro 4 - Inserção do setor privado na dimensão da oferta pública de educação em Pernambuco**

<b>OFERTA</b>				
<b>Organizações, Fundações, Institutos</b>	<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Alcance</b>
Integration Consulting	Estudo de Ampliação das EREMs	Expandir a educação integral	Equipe de Gestão da Secretaria de Educação	Não informado
Instituto Natura; Fundação Telefônica; Instituto Inspirare	Programa Escola Conectada	Implementar e disponibilizar plataforma Escola Digital na rede estadual de ensino.	Professores e Estudantes	1.051 Escolas da Rede Estadual
Instituto Ayrton Senna	Plataforma Online de Diário de Classe	Informatizar as informações do diário de classe	Professores e gestores da rede estadual de ensino	Todas as escolas da Rede
Caed-UFJF	Assessoria para a avaliação em larga escala	Executar o programa de avaliação educacional	A rede de ensino	Todas as escolas da rede

**Fonte:** Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO [2017?]). Adaptado pela autora (2020)

O setor privado incide sobre a oferta educacional através da contratação de consultorias para avaliar a política educacional e indicar dados para a expansão da rede; gerir o Sistema de Informação da Educação do Estado (SIEPE); implantar plataforma digital nas escolas; e gerenciar os processos de avaliação externa. As ações que decorrem dessas parcerias alcançam professores, gestores e estudantes das instituições de ensino e os gestores da Secretaria de Educação.

A Integration Consulting é uma empresa que atua internacionalmente, com sede na Inglaterra, Alemanha, Espanha e Brasil, onde foi fundada no estado de São Paulo, em 1995. Presta consultoria em negócios para auxiliar seus clientes com estratégias e recomendações que busquem melhoras significativas de resultados (INTEGRATION CONSULTING, 200-?). No setor educacional de Pernambuco, a empresa vem produzindo estudos sobre a ampliação do programa de educação Integral junto à equipe gestora da SEE. Já os parceiros Fundação Telefônica, Instituto Natura e Instituto Inspirare, esses dois últimos associados à Fundação Lemann, atuam com o “Programa de Inovação Educação Conectada”,<sup>65</sup> no âmbito estadual denominado de “Escola Conectada”, programa que está entre as vinte metas do Plano Estadual de Educação para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (PERNAMBUCO, [2017?]). A parceria do estado com o Instituto Ayrton Senna (IAS) teve início em 2003, através de dois projetos - Se Liga e Acelera, ambos voltados à correção do fluxo escolar e atualmente em execução. Além desses programas, o IAS atua na Plataforma Online de Diário de Classe para otimizar os processos de gestão escolar, segundo o sítio oficial da Secretaria de Educação e Esportes.

Ainda que o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, seja uma fundação ligada a uma universidade pública, consideramos que o Centro também atua no sentido da privatização da educação pública por envolver em suas atividades os processos de avaliação externas das instituições públicas de ensino e apoiar projetos promovidos pela iniciativa privada, tais como Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro (ADRIÃO *et al.*, 2018). Além de promover cursos de formação e qualificação para os profissionais da rede estadual, o CAEd é responsável, também, pela elaboração das avaliações externas da rede (PERNAMBUCO, [2017?])

Nesse sentido, a Secretaria de Educação realiza diversas parcerias com instituições da iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos, como também busca realizar parcerias com instituições governamentais. Assim justifica esse modelo:

É notória a relevância da realização de parcerias para o desenvolvimento de projetos no Estado, em especial aos de caráter inovador. Esta deve-se principalmente pelo compartilhado do comprometimento com causa social e educacional, da expertise dos parceiros e à sua considerável capacidade de contribuição para a melhora da qualidade da educação (PERNAMBUCO, [2017?] p. 45).

---

<sup>65</sup> Ver mais em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>

As parcerias apresentam vantagens para a administração pública, porque sua colaboração “[...] na área técnica requer uma menor necessidade de investimentos diretos do Governo” (PERNAMBUCO, [2017?] p.45). Além disso, a transferência da aprendizagem organizacional da iniciativa privada dentro do setor público tem sido um aspecto relevante para esta gestão.

#### **4.4 Entre a lógica do direito e a lógica privatista: uma análise da oferta de ensino médio no contexto da expansão do Programa de Educação Integral**

A agenda política que começou a se expandir em escala global a partir dos primeiros anos do século XXI emergiu dos novos arranjos estruturais e representações teóricas voltadas à resolução da “questão social” dos países de economia dependente. Esta agenda privilegiou uma proposta de desenvolvimento econômico com equidade social e participação da sociedade civil, e se expressou na nova direção estratégica de reajustamento da pauta neoliberal (CASTELO, 2008, 2011; NEVES, 2005, 2008).

Dessa maneira, a fórmula para o desenvolvimento econômico com sustentabilidade social seria baseada no dinamismo do mercado “propiciado pela ação conjunta do Estado com o terceiro setor” (MOTTA, 2007, p. 24). No Brasil do novo milênio, essas estratégias se fortaleceram e redimensionaram a responsabilidade do Estado com as políticas sociais (MONTAÑO, 2003). A partir desses parâmetros, a gestão Lula da Silva no Governo Federal e Eduardo Campos no executivo de Pernambuco tomaram a educação como fator de produção econômica e emplacaram um modelo de governança corporativista, o que reproduziu novos contornos da relação entre Estado e mercado no setor educacional de Pernambuco.

A partir de 2007, o Programa do PSB em Pernambuco aderiu à tendência da maximização da eficiência do setor educacional, através de iniciativas que concorreram para um gradativo distanciamento dos vínculos sociais da escola. Assim, criou um conjunto de regulações para o setor educacional com o objetivo de medir os impactos desta política e dar visibilidade ao seu projeto de governo. Ao criar em 2008 o Programa de Educação Integral (PEI), o governo Eduardo Campos considerou esta ação como parte de um esforço mais amplo em torno de políticas setorializadas direcionadas à juventude, para as quais o setor educacional seria estratégico para elevar a qualidade de vida dos pernambucanos a partir do acesso a mais emprego e geração de renda (BENITTES, 2014).

Assim, a relação entre educação e desenvolvimento econômico se estabeleceu de forma mais explícita no período da criação do Programa de Educação Integral, 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” (SANTIAGO, 2014, p. 18). Neste cenário, a EREM se apresentou como intermediadora do processo de ajustamento econômico neoliberal, e seus estudantes passaram a ser considerados atores-colaboradores do Estado para promoção do desenvolvimento sustentável da economia e da sociedade (DUTRA, 2019).

Partindo dessa retórica, o governo investiu na ampliação do tempo nas escolas e o Programa de Educação Integral foi considerado uma das suas principais iniciativas no campo da educação. No entanto, consideramos que embora tenha ampliado o tempo de permanência do estudante dentro dos espaços de formação escolar, a política de ensino médio integral não conseguiu formatar um projeto de educação que se sobrepusesse à lógica produtivista e se lançasse em favor da diminuição das desigualdades da sua rede de ensino e do contingente da população jovem excluída da educação.

Segundo o Relatório de Indicadores Educacionais, analisado por este estudo, a rede pública de ensino médio atende a maioria dos estudantes e lida com alunos cujas características socioeconômicas são bastante heterogêneas (PERNAMBUCO, [2017?]). Nesse caso, contribuem para essa heterogeneidade as especificidades econômicas, como o rendimento das famílias dos estudantes, os lugares onde moram, sua raça, seu gênero ou sua cultura. Este cenário de desigualdade econômica e social em Pernambuco interfere no nível de instrução da população do estado que permanece, segundo dados do IBGE (2018)<sup>66</sup>, margeado entre o ensino fundamental e o ensino médio incompleto. Nota-se que os dados mais recentes do IBGE configuram mais de uma década após o período analisado por esta pesquisa, retratando um cenário político de três gestões consecutivas do Partido Socialista no estado.

Outro dado relevante na oferta educacional de Pernambuco é a crescente retração no número de matrículas no ensino médio público, tema problematizado pelos estudos de Adrião e Kanno (2018), Adrião *et al.* (2018); Silva e Silva (2016).

Dados de Pesquisas elaboradas por Adrião e Kanno (2018) mostraram que houve uma retração da oferta escolar pública entre os anos de 2005-2015, com destaque para os números

---

<sup>66</sup> Dados sobre o percentual da população pernambucana por nível de instrução revelam que em 2017 Pernambuco apresentava uma taxa de 14,6 da população com menos de um ano de estudo; 49,8 com o ensino médio incompleto e apenas 35,6 estão entre os grupos com ensino médio completo ao ensino superior (IBGE, PNAD, 2018, *apud* PERNAMBUCO, [2017?])

entre as regiões Norte e Nordeste<sup>67</sup>. Este fator tem contribuído para o aumento da desigualdade no acesso à educação em sua etapa obrigatória. No caso específico do ensino médio, “este aspecto deve ser considerado com atenção, uma vez que no período generalizaram-se modelos de ensino em período integral para diferentes redes públicas” (ADRIÃO; KANNO, 2018, p. 27).

Esses aspectos foram apresentados com destaque para o ensino médio (em tempo) integral nos estudos de Adrião *et al.* (2018) que identificaram essas ocorrências em Pernambuco. Os dados da pesquisa revelaram que a partir de 2007, quando o Programa de Educação Integral ampliava o número de escolas, ocorreu diminuição na quantidade do número de estabelecimentos estaduais de ensino. Esse fato foi provocado pela política de reordenamento da rede de ensino que implicou no fechamento de escolas regulares em favor do ensino médio em período integral. “Tal condição permite indagar sobre a faixa etária atendida pela escola em tempo integral e sobre potenciais mecanismos de exclusão, ainda que não propositais dos estudantes mais velhos” (ADRIÃO, *et al.*, 2018, p. 150-151).

Já para Silva e Silva (2016), a principal justificativa para a diminuição no número de atendimento do ensino médio ocorre

[...] em função do discurso de que há um grande problema de distorção idade/série que precisa ser resolvido para que os jovens de 15 a 17 anos cheguem a este nível de Ensino. Do ponto de vista neoliberal, esta problemática significa má utilização dos recursos. Dessa forma, resolver o problema do fluxo escolar significa ao mesmo tempo melhorar a qualidade da educação e reduzir os “custos”. Isto porque nesse viés o pressuposto é de que a melhoria da qualidade da educação implica na compreensão de que os recursos financeiros utilizados para garantir a educação pública são custos e não investimentos. Nesta perspectiva, nos moldes da gestão empresarial, a gestão na área da educação deve buscar eliminar o equivalente ao refugo (no caso, a evasão) e ao retrabalho (no caso, a reprovação) (SILVA; SILVA, 2016, p. 739).

A expansão da rede de escolas de referência em ensino médio ainda provocou alguns dualismos em relação às escolas de ensino regular. Ainda com os estudos de Silva e Silva (2016), alguns fatores contribuíram para esses dualismos, tais como a desigualdade dos ambientes pedagógicos, das formas de financiamento e das diretrizes curriculares, caracterizando propostas diferenciadas de educação. Essa diversificação na forma de ofertar ensino médio, então, se expressa em “protótipos pedagógicos setorizados em seu valor social,

---

<sup>67</sup> Retração das matrículas públicas no ensino médio na região Nordeste (-17,4%) e, em menor grau, das vagas em escolas privadas (-13,98%). Na região Norte, as taxas de variação na matrícula pública ficaram em -29,64% e na rede privada -19,00% (ADRIÃO; KANNO, 2018)

pois são ofertados em condições materiais diferenciadas e com prioridades e hierarquização no processo de financiamento” (SILVA; SILVA, 2016, p. 198).

A operacionalização da Política de Ensino Médio Integral se deu por meio do envolvimento e integração dos vários setores da aparelhagem estatal, da sociedade civil e da iniciativa privada. Verificamos que na articulação entre o governo do estado e a iniciativa privada, o setor privado é constituído por empresas com ou sem fins lucrativos, com inserção diferenciada na educação de Pernambuco. A diversificação de parcerias revela o interesse dessas organizações, para as quais “[...] as redes públicas de educação básica são os grandes mercados a serem disputados” (ADRIÃO, 2009, p. 57).

Esta situação impôs às EREMs limites importantes para desenvolver um projeto de educação pública fora dos parâmetros colocados pelo mercado. Neste ponto, qualificar a educação pública do estado é necessário. “Caso contrário a política educacional para a educação básica não passará de um mosaico de intervenções pontuais geradas e geridas privadamente” (ADRIÃO, 2009, p. 62).

Consideramos, então, que as mudanças que envolveram o ensino médio neste período não foram capazes de superar o maior desafio da educação que é atender a demanda de inclusão/exclusão e ter como foco principal a melhor qualidade social do ensino ofertado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O mais importante é perceber que tomar a questão educacional apenas pelo viés da qualificação de recursos humanos e da geração sustentada de riquezas, cuja apropriação social é extremamente desigual, não permitirá que a educação dê um salto à frente nos termos da qualidade de que tanto precisa. Do mesmo modo, a inserção da iniciativa privada no setor educacional desloca os princípios educacionais e os insere no controle do mercado, com consequências significativas para a formação dos filhos da classe trabalhadora que, em sua maioria, frequentam a escola pública de Pernambuco.

## **5 ALTERAÇÃO NA GESTÃO GERENCIAL NO GOVERNO CAMPOS: ENTRE A CONSERVAÇÃO E O APERFEIÇOAMENTO DOS MECANISMOS DE PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

O objetivo deste capítulo é caracterizar a matriz gerencial adotada para modernizar a gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio e analisar os significados deste modelo para a gestão da escola pública, tendo em vista a reconfiguração das relações entre Estado e mercado ocorrida a partir dos governos Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos.

Tomamos como parâmetro de análise da organização gerencial em Pernambuco o Pacto pela Educação, criado em 2013, para regular os critérios da política de responsabilização educacional, em andamento desde a primeira gestão do governo Eduardo Campos. As ações decorrentes desta lei redimensionaram os procedimentos da lógica empresarial na gestão das escolas, baseados na produtividade, competitividade e eficiência educacional. A razão para inserir na escola pública uma gestão de cunho privatista se assentou na lógica difundida pela reforma do Estado brasileiro de que as ferramentas utilizadas pela gestão das empresas trariam, inevitavelmente, melhoria para a qualidade dos serviços oferecidos.

Realizamos o estudo deste capítulo através de uma análise documental, considerando os seguintes documentos: o *Decreto nº 39.336 de 25 de abril de 2013 (PERNAMBUCO, 2013)* e o material produzido pelo Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco (PROGEPE) “*Gestão por resultados na educação*” (ANTUNES, 2019). Essas fontes documentais serviram para a caracterização do Pacto pela Educação e o Sistema de Avaliação de Pernambuco. A descrição foi complementada com os dados do documento “*Balanco da Educação 2015-2018*” (PERNAMBUCO, 2018), que atualiza aspectos da política de responsabilização no setor educacional. Apresentamos, ainda, dados sobre as alterações no processo de seleção para o cargo de gestor e a criação do Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco. Foram fontes documentais o *Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012 (PERNAMBUCO, 2012a)*.

Na primeira seção, partimos da identificação de quatro movimentos do governo de Eduardo Campos, sobre os quais consideramos terem produzido alterações substanciais na gestão escolar: i- a criação do Pacto pela Educação; ii- a regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco; iii- a formalização para provisão do cargo de gestor e formação do gestor escolar; e iv- a inclusão de novas formas de participação da iniciativa privada na gestão educacional.

Na seção seguinte, apresentamos dados sobre a inserção da iniciativa privada na gestão das escolas de referência. Recorremos ao documento *Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?])* e a pesquisa realizada por Garcia (2018)<sup>68</sup>, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

Na última seção, recuperamos algumas pistas analíticas do nosso referencial teórico e situamos a análise dos dados no contexto das transformações políticas e econômicas que resultaram na diminuição do papel do Estado nas políticas educacionais. Esta dinâmica acentuou as ambivalências na gestão escolar, uma vez que vem induzindo processos gerenciais combinados por prerrogativas de participação e inclusão social. Nesta perspectiva, agregamos a esta seção fontes secundárias, dentre as quais destacamos Ball (2001); Newman e Clark (2012); Freitas (2018); Santos (2016) e Peroni (2012).

### **5.1 A gestão da escola pública em Pernambuco, segundo a política de responsabilização educacional**

Embora a política de ensino médio integral tenha dado continuidade a vários aspectos do modelo de gestão gerencial introduzido pela parceria Seduc-ICE, consideramos que o governo Eduardo Campos ressignificou este padrão de gestão ao criar o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo e a política dos Pactos de Resultados. Juntos, esses mecanismos visaram medir os impactos das políticas sociais por meio de novas tecnologias gerenciais que mudaram a cultura organizacional dos setores públicos, dentre eles, o setor educacional.

Neste percurso, o governo Eduardo Campos reforçou a cultura das avaliações externas, ao criar em 2008 o Sistema de Avaliação da Educação Básica que alterou a frequência da aplicação dos testes e produziu uma nova política de premiação das escolas. Assim, além do SAEPE, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco e o Bônus de Desempenho Educacional.

Em relação às formas de provimento para o cargo de gestor, evidenciamos que elas permaneceram vinculadas à análise do mérito dos candidatos, uma vez que foram introduzidos os mecanismos de certificação por meio de curso de formação, análise de entrevistas por comissão formada pela secretaria<sup>69</sup> e adequação do Plano de Ação da escola à política de resultado, elaborado pelo candidato ao cargo. Esses critérios foram criados em

---

<sup>68</sup> Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas e atores

<sup>69</sup> Processo consultivo: legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de lista tríplice (PERNAMBUCO, 2012a).

2012, por meio de legislação própria da rede de ensino, Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012. Contudo, a partir deste período, foram substituídas as formas de contratação de cargos em comissão - por vezes externos ao setor educacional – e o preenchimento da vaga para a função de gestor escolar passou a ser exclusivo dos cargos efetivos em exercício na carreira no magistério público (PERNAMBUCO, 2012a). Também a partir deste período, a formação do gestor escolar ficou concentrada ao Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco, criado exclusivamente para a rede.

Por último, consideramos que a desarticulação da parceria com o ICE, após o governo Eduardo Campos, não representou a retirada do terceiro setor na gestão das escolas, mas redirecionou a incidência direta deste setor no campo educacional. Dessa forma, a iniciativa privada atuou na gestão das escolas por meio de ações pulverizadas dos segmentos das ONGs, fundações e institutos, que visaram prestar consultoria para a qualificação da gestão escolar e da própria política de ensino médio.

Em linhas gerais, o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo de Pernambuco articulou toda ação governamental em torno de metas prioritárias e dessa forma inverteu o planejamento até então vigente na administração pública do estado. Especificamente para o setor educacional, este processo foi implantado em 2011, mas apenas em 2013 foi regulamentado por meio do Decreto Estadual n. 39.336/2013, no qual foram instituídas, no âmbito do Poder Executivo Estadual, as diretrizes para os Programas de Gestão por Resultados<sup>70</sup> com geração de Valor Público (PERNAMBUCO, 2013).

Até 2011, o PPE acompanhava apenas 300 escolas do ensino médio, dentre estas todas as EREMs e algumas escolas de ensino médio regular com os menores rendimentos (ANTUNES, 2019). O Decreto 125/08, que criou o Programa de Educação Integral, em seu artigo 2º, parágrafo VI, já estabeleceu que caberia à Secretaria de Educação orientar a gestão voltada a resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, “com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação”. (PERNAMBUCO, 2008b). Mas foi apenas em 2013 que o governo do estado deu o primeiro passo para consolidar o Programa de Gestão por Resultado, ampliando o monitoramento ao conjunto da rede de ensino, inclusive com a incorporação do ensino fundamental a partir de 2015 (ANTUNES, 2019). Neste caso, todas as escolas da rede passaram a compor a estrutura da política de responsabilização do estado, baseada pelos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade educacional (ANTUNES, 2019).

---

<sup>70</sup> Considera-se Gestão por Resultados o conjunto de conceitos e ferramentas de gestão adotados para a obtenção de Valor Público definidos nos instrumentos de planejamento e pactuação governamental (Pernambuco, 2013)

O Pacto teve como propósito elevar o nível de escolaridade no estado através de uma sistemática de monitoramento e avaliação com foco na eficiência da Gestão Pública (PERNAMBUCO, 2013). As ações do Pacto pela Educação se voltaram para

[...] a melhoria da qualidade da educação, para todos e com equidade, [...], através do acompanhamento dos seus resultados. Possui várias linhas de atuação, que passam pelo fortalecimento das parcerias com os municípios, a transparência das informações, valorização e capacitação, inicial e continuada, dos profissionais da educação, reconhecimento do mérito, desempenho, monitoramento e avaliação dos processos e resultados (ANTUNES, 2019, p. 13).

De acordo com o Art. 5º do Decreto, são requisitos do modelo de Gestão por Resultados:

- I. meta mobilizadora associada a resultado finalístico próprio da área de atuação do programa;
- II. metas intermediárias associadas à melhoria da eficiência em processos de trabalho essenciais para a obtenção do resultado finalístico;
- III. sistemática de monitoramento e avaliação formada com foco na eficiência da Gestão Pública;
- IV. protocolos de ação que priorizem a meritocracia no serviço público.

Os requisitos descritos pelo Art. 5º envolveram a escola com a pactuação de metas educacionais, cujas ações para obtenção de resultados se desdobraram nas escolas em etapas operacionais. Essas etapas são iniciadas com o diagnóstico da realidade educacional, depois as atividades passam a ser monitoradas e corrigidas e, por último, elas são finalizadas ou reconduzidas (ANTUNES, 2019). Estas ações estão fundadas nos princípios do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas, PDCA, tecnologia que serve ao acompanhamento, monitoramento e avaliação/correção das atividades escolares, orientadas para o cumprimento das metas pactuadas no Termo de Compromisso. De forma geral, este ciclo tem início com o estabelecimento das metas desejadas, depois parte para o monitoramento e avaliação do desempenho da organização e, por fim, retroalimenta o sistema de gestão com ações corretivas (ANTUNES, 2019). Na concepção do governo, essa tecnologia empresarial, ao mudar a cultura de planejamento das escolas, produz mais qualidade da educação ofertada.

Para monitorar e avaliar as ações educacionais foram criados os indicadores de processo<sup>71</sup> e os indicadores de resultado<sup>72</sup>. Juntos, esses indicadores têm por objetivo melhorar os indicadores educacionais do Estado, sintetizados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)<sup>73</sup>. A melhoria dos índices educacionais, quando alcançada, servirá para direcionar os protocolos de meritocracia no serviço público (PERNAMBUCO, 2013). As políticas de investimento na forma de bonificação para as escolas, como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criado em 2008, é aplicado como incentivo financeiro para os profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação (PERNAMBUCO, 2018).

Dentro desta lógica gerencial, o modelo de gestão escolar por resultados fundamenta-se em três instrumentos de controle do trabalho pedagógico: o Termo de Compromisso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – Idepe e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Com essas ferramentas gerenciais, o governo do estado pretendeu avaliar o impacto da política educacional na sociedade e direcionar recursos para o aumento da “qualidade” da Rede (PERNAMBUCO, 2018).

Neste paradigma de gestão, o gestor escolar figura como elemento-chave para assegurar o bom desempenho da política de responsabilização educacional e garantir a sua continuidade. Como desdobramentos deste desafio, o governo do estado lançou em 2012 o Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco com o propósito de certificar os candidatos ao cargo de gestor escolar da rede. O Decreto n. 38.103/12 fixou normas para que apenas os trabalhadores da carreira do Magistério Público Estadual participassem deste processo (PERNAMBUCO, 2012a). De acordo com o documento, é este o formato do processo de seleção:

- I. Processo seletivo: conclusão pelo candidato do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar e certificação em conhecimentos em gestão escolar;
- II. Processo consultivo: legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de lista tríplice;
- III. Processo formativo: efetivação da matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional.

---

<sup>71</sup> O indicador de processo visa a acompanhar variáveis ao longo da execução do projeto. No caso do PPE, os indicadores de processo são apurados bimestralmente para acompanhar os níveis de desempenho (ANTUNES, 2019).

<sup>72</sup> Os indicadores de resultado permitem observar e analisar o resultado final das ações educacionais implantadas (ANTUNES, 2019).

<sup>73</sup> Índice medido anualmente para o 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2018)

Este documento, no entanto, foi revogado pelo Decreto n. 47.297, de 12 de abril de 2019<sup>74</sup>, que fixou como formação para a etapa III a participação nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação e Esportes com o objetivo de promover atualização e aprofundamento do conhecimento necessário ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional (PERNAMBUCO, 2019). Esta formação na Secretaria de Educação substituiu a formação através do Programa de Mestrado Profissional da Universidade de Pernambuco, prevista pela regulação de 2012.

Embora o Decreto n. 38.103/12 tenha se caracterizado como alternativa à seleção unilateral ICE-Seduc, incluindo todos os trabalhadores da carreira pública da educação estadual neste processo, a seleção deu continuidade à lógica dos resultados para recondução ao cargo, uma vez que foram adotados critérios de certificação no Progepe e, mais recentemente, avaliação nas formações da SEE. Também se prevê nesses documentos que o Plano de Gestão, apresentado à comunidade escolar, deva ser protocolado e pautado nos indicadores de resultados: IDEB, IDEPE e SAEPE (PERNAMBUCO, 2012a; PERNAMBUCO, 2019). Este item representa o controle da atividade do gestor, de modo que ele passará a ser cobrado a cumprir as metas do Plano que, uma vez não atendidas, inviabilizará a sua recondução no cargo por mais dois anos (PERNAMBUCO, 2012a; PERNAMBUCO, 2019).

A avaliação do cargo de gestor pautada nos parâmetros de desempenho dos indicadores educacionais passou a ser o instrumento gerencial por excelência da política de responsabilização educacional. Esses indicadores compõem a estrutura de vigilância e controle das atividades do gestor, razão pela qual iremos, em seguida, analisar o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE busca observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o desenvolvimento de habilidades e competências (PERNAMBUCO, [2017?]). Os resultados nas avaliações produzem o índice de qualidade educacional, o IDEPE, que passa a ser um diagnóstico para os resultados aferidos pelas avaliações nacionais.

Em linhas gerais, esse cenário implica na formulação de metas educacionais acompanhadas periodicamente pelas Gerências Regionais, Secretaria de Educação e Secretaria de Planejamento e Gestão (PERNAMBUCO, 2018). Este modelo também está

---

<sup>74</sup> Regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais.

vinculado à política de concessão de incentivo financeiro (BDE)<sup>75</sup> que relaciona o desempenho escolar ao resultado do IDEPE, representado pelos números do fluxo escolar e das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática.

O quadro n. 5 nos indica como o sistema de avaliação da educação de Pernambuco está estruturado:

**Quadro 5 - Estrutura do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**

NOME	FREQUÊNCIA	ASSESSORIA	BONIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	INÍCIO
SAEPE Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	Anual (a partir de 2008)	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) <sup>76</sup>	Bônus de Desempenho Educacional (BDE) a partir de 2008. Lei 13.486/08	Sistema de responsabilização educacional	2000

**Fonte:** A autora (2020), com base no Mapeamento dos Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação (2005-2015) (BERTAGNA, 2018)

Como se pode observar, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco teve início no governo Jarbas Vasconcelos, em 2000<sup>77</sup>, mas só na gestão de Eduardo Campos, o sistema foi reestruturado e passou a aplicar as avaliações com frequência anual (PERNAMBUCO, 2018). Esta ferramenta gerencial inclui, também, monitoramento bimestral de indicadores educacionais nas escolas por meio de um sistema informatizado, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco, o SIEPE (PERNAMBUCO, 2018). Pesquisa de Santos (2016), que tratou sobre as políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco, uniu dados que em seu conjunto indicaram que

[...] grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do Estado de Pernambuco se deve às Escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas, que a partir de uma política de incentivos, um forte acompanhamento e monitoramento dos professores e a promoção de uma pedagogia da exclusão, mantem-se como escolas de excelência, atingindo gloriosamente os resultados esperados pelo Governo. No entanto, esses resultados se tratam apenas de um número, que não reflete a real situação das escolas e o desenvolvimento do trabalho realizado pelos seus profissionais (SANTOS, 2016, p.155).

<sup>75</sup> A bonificação varia de 50% a 100%: as escolas estaduais que obtiverem um índice global abaixo de 50% não recebem o bônus; a escola que alcançar 50% da meta estipulada recebe a metade do bônus; a partir daí, o valor é proporcional ao percentual da meta atingido (PERNAMBUCO, 2018)

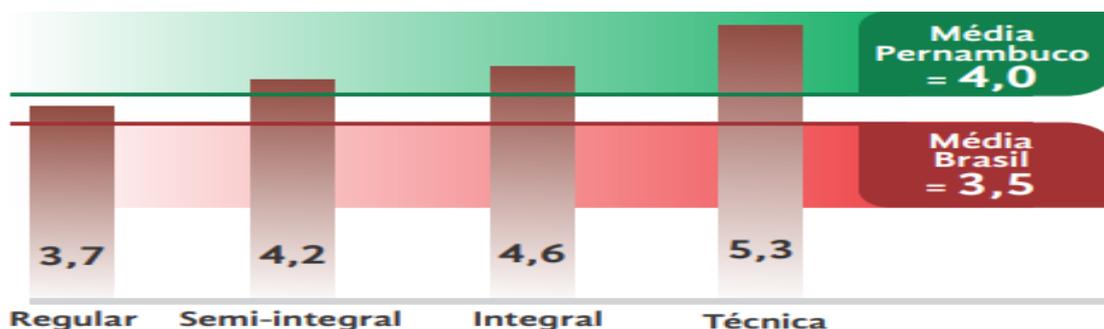
<sup>76</sup> Pesquisa de Adrião e Garcia (2016) observou a hegemonia do CAED nas políticas de avaliação. Nas regiões Nordeste e Sul do país, todos os estados com sistema de avaliação possuíam assessoria do CAEd.

<sup>77</sup> Foram realizadas neste período três edições em 2000, 2002 e 2005, para estudantes da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipais, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (PERNAMBUCO, 2018)

O último Balanço da Educação 2015-2018 (PERNAMBUCO, 2018) aponta que, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Pernambuco ficou à frente de grandes estados como São Paulo, Bahia e Minas Gerais. No levantamento divulgado em 2015, o Estado apontou nota 3,9, enquanto no último desempenho publicado pelo INEP<sup>78</sup> em 2018, referente ao IDEB 2017, apresentou nota 4,0. De acordo com o documento, “com esse crescimento é possível traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de enfoque pedagógicos” (PERNAMBUCO, 2018, p.17).

O gráfico n. 3 apresenta como esses números se comportam nos quatro diferentes tipos de escola que compõem a Rede Estadual de Educação.

**Gráfico 3 - IDEB (2017) por tipo de escola da Rede Estadual de Ensino**



Fonte: Balanço da Educação 2015-2018 (PERNAMBUCO, 2018)

Observamos no Gráfico 3 que a média no IDEB (2017) dos quatro tipos de escolas que compõem a rede de ensino do estado é maior do que a média nacional, com destaque para as escolas técnicas que estão 1,6 p.p. à frente das escolas regulares. Por esse motivo, documentos oficiais e publicitários de alcance nacional indicam Pernambuco como referência na educação do Brasil. Com os resultados alcançados no Ideb em 2015 e 2017, o estado tornou-se o único no país a alcançar as metas em todas as edições da avaliação nacional (PERNAMBUCO, 2018).

Em síntese, o sistema de avaliação externa é um dos braços da reforma gerencial na educação e pressupõe medir em números a “qualidade” da educação básica no estado. É dessa forma que a política de responsabilização vem disseminando no interior da rede de ensino noções até então desconhecidas do campo da administração pública e da educação. Como resultado, os novos mecanismos de regulação promoveram alteração da cultura de gestão,

<sup>78</sup> Os dados divulgados pelo Inep mostram ainda que o estado possui Taxa de Aprovação no Ensino Médio de 94%; Além da menor Taxa de Abandono Escolar do Brasil (1,2%) para esta etapa da educação básica. (INEP 2018, *apud* PERNAMBUCO, 2018).

formação de gestores a partir de concepções gerencialistas, inserção de política de incentivos, com impactos importantes para a carreira docente e, atrelado a esses elementos, a difusão de uma ideologia de eficiência empresarial dentro das escolas.

## **5.2 Alteração do papel da iniciativa privada na dimensão da gestão das escolas de referência de Pernambuco**

Além da adoção de padrões típicos das organizações privadas na escola pública, o governo do estado também apostou na transferência para o terceiro setor de alguns projetos e programas educacionais. O modelo envolveu a contratação de consultorias e outras formas de parceria público-privada. Em relação à natureza das instituições privadas, destacam-se os institutos e fundações sem fins lucrativos e representativos do empresariado (GARCIA, 2018).

Estudos realizados por Garcia (2018) revelaram a atuação do terceiro setor na gestão das escolas em todos os sistemas estaduais de ensino no Brasil, entre 2005 e 2015. Para a região Nordeste, a pesquisa revelou que, até 2015, sete dos nove estados da região atuavam com 27 programas voltados para a gestão das escolas e seus sistemas de ensino. Somente para Alagoas e Paraíba não foram localizadas informações sobre programas na dimensão da gestão. Em Pernambuco,

50% dos programas se voltam aos gestores, sendo que os institutos (33,3%) e associações (33,3%) são os atores privados mais frequentes. [...] ocorre a maior concentração de programas voltados a uma etapa de escolaridade: 75% destinados ao ensino médio, ou seja, a maioria dos programas, dentre os seis identificados na década em análise [2005-2015] se voltou para alterar /reformar a gestão no Ensino médio, diferentemente de outros estados da região (GARCIA, 2018, p.56).

Como vimos, os gestores são o principal público-alvo e o ensino médio a etapa que com maior frequência sofre a incidência dos atores privados. Segundo, ainda a pesquisa, as formas de operacionalização deste modelo de cogestão envolvem a adoção de sistemas e plataformas digitais para gerenciar as informações dos testes em larga escala e a frequência de docentes e estudantes, formas de seleção específicas de pessoal para o acompanhamento das medidas introduzidas e, finalmente, a criação de banco de dados coletados junto aos sistemas de ensino (GARCIA, 2018).

O quadro a seguir apresenta a atividade das organizações privadas no âmbito da gestão das escolas de Pernambuco.

**Quadro 6 - Inserção do setor privado na gestão das escolas de Pernambuco**

<b>GESTÃO</b>				
<b>Organizações, Fundações, Institutos</b>	<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Alcance</b>
– CAED-UFJF	Curso Online sobre avaliação educacional; Assessoria e elaboração das provas do SAEPE	Formar profissionais atualizados em avaliação educacional ; assessorar as avaliações do SAEPE.	Técnicos das Gerências Regionais, Professores de Língua Portuguesa e Matemática	2 mil vagas distribuídas entre: gerências da SEDE, GREs e Secretarias municipais.
Vetor Brasil	Qualificação da gestão pública	Capacitar e qualificar trainees para gestão pública	Secretaria de Educação	1 gestor selecionado no ano de 2017.
Instituto Natura; Instituto Sonho Grande; Instituto de CoResponsabilidade pela Educação	Gestão da Qualidade Integral	Avaliar o atual estágio do Programa de Educação Integral	Equipe gestora das escolas em tempo integral (EREMs e ETEs)	As escolas do Programa de Educação Integral
Movimento Brasil Competitivo (MBC) e Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).	Programa de Fortalecimento da Gestão Escolar	Organizar a gestão e incrementar as práticas de administração; instituir política de incentivo.	Equipe gestora das escolas	Escolas da rede regular de ensino e as escolas do Programa de Educação Integral

**Fonte:** A autora (2020), baseada no Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?])

O Quadro n. 6 indica que a incidência do setor privado na dimensão da gestão abrange os funcionários das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, gestores das Gerências Regionais de Educação, a equipe gestora das escolas e alguns professores, selecionados por área específica. O foco dessa incidência recai sobre os processos de avaliação externa, da avaliação da gestão da política de educação integral e da qualificação da gestão nos termos da qualidade gerencial prevista pela Rede. Nesse caso, as ações envolvem a avaliação da política e expansão da rede, o incremento da gestão das escolas, a qualificação para a política de avaliação externa e criação de programa de incentivo específico para a equipe gestora. A maior parte dessas ações está direcionada para o Programa de Educação Integral.

Importante destacar a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd, na assessoria das avaliações externas e no monitoramento realizado pelo Sistema de Informações da Educação de

Pernambuco (SIEPE). O CAEd tem tido uma atuação protagônica nos sistemas de ensino do Nordeste, onde atua em sete dos nove estados da região. Este Centro oferece apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro (GARCIA, 2018).

Os parceiros do ICE, institutos Natura e Instituto Sonho Grande, atuam na avaliação da gestão da política de educação integral de Pernambuco<sup>79</sup>. Nesse sentido, analisa os impactos desta política através dos resultados nos índices de fluxo (taxa de evasão, reprovação e distorção idade-série), a proficiência nos exames externos, os custos do modelo por aluno, a posição da educação do estado no ranking nacional etc., e tem como foco melhorar os números educacionais do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial, INDG, atualmente FALCONI Consultores de Resultado, presta consultoria ao estado para transferir conhecimento gerencial com foco em resultados, baseado no Ciclo PDCA. Os serviços de consultoria são oferecidos para capacitar gestores “por meio da implementação de um moderno e eficaz sistema de gestão, no qual cada profissional conhece seu papel para que os resultados sejam obtidos” (INDG, c2020).

Segundo o sítio oficial do Movimento Brasil Competitivo a sua atuação junto ao estado de Pernambuco ocorreu em 2007, quando ajudou na implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP). Esta parceria resultou na construção do “Pernambuco 2035 – Plano Estratégico de Desenvolvimento de Longo Prazo” para assegurar o desenvolvimento ordenado e sustentável de Pernambuco (MBC, c2019). Como programa para a gestão das escolas, o MBC criou o “Mais Gestão” que atua transferindo os novos conceitos e métodos de governança aos governos estaduais. A partir deste projeto,

[...] promovemos uma maior eficiência de gastos, evitamos desperdícios, disseminamos práticas diversas de gestão nos diferentes níveis da administração pública, resultando em melhorias na oferta dos serviços públicos ao cidadão (MBC, c2019).

Atualmente, o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) vêm implementando o Programa de Fortalecimento da Gestão Escolar<sup>80</sup> para organizar a gestão das escolas e incrementar as práticas de administração escolar. Este programa também instituiu política de incentivo, a qual criou critérios de premiação para as

---

<sup>79</sup>Ver mais em: <https://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Estudo-Escola-em-Tempo-Integral.pdf>

<sup>80</sup>Regulamentado pela Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016.

funções de gestor escolar, gestor adjunto, assistente de gestão, secretário, educador de apoio e do cargo de analista educacional. Para atingir as metas de “Eficiência Gerencial”, o Programa avalia a regularidade na prestação de contas e a regularidade no Registro de Informações Gerenciais na plataforma SIEPE (PERNAMBUCO, 2016).

Além deste modelo de inserção do terceiro setor na gestão escolar, outra forma de avaliar a adequação ao modelo gerencial das escolas é através de incentivos na forma de premiação, em que o Prêmio Gestão Escolar<sup>81</sup> é um exemplo desta prática. Criado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com instituições da sociedade civil, tais como Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação Victor Civita, Fundação Itaú Social e o Instituto Natura, o Prêmio tem como objetivo estimular a melhoria da gestão das escolas públicas por meio do reconhecimento de “boas práticas”, aprimoramento dos processos de gestão e promoção de ações que possibilitem a troca de experiências entre os gestores e visem a excelência da gestão das escolas (PERNAMBUCO, 2018).

De acordo com o Relatório Anual de Indicadores e o mapeamento realizado pelo GREPPE, a inserção da iniciativa privada na gestão das escolas se expressou na rede de ensino integral de Pernambuco por meio de formas diversas. Nesse sentido, a intervenção de instituições privadas na educação pública do estado visou, dentre outros aspectos, avaliar o desempenho institucional, assessorar a gestão escolar e formar trabalhadores em educação nos moldes de gerenciamento dessas instituições.

A principal alteração do papel da iniciativa privada no contexto da gestão das EREMs se estabeleceu, então, na diversificação de projetos vinculados às organizações empresariais. Em outras palavras, o governo de Eduardo Campos optou por dissolver a gestão direta do ICE em formas pulverizadas de privatização, nas quais diferentes instituições disputaram espaços na educação pública com um único projeto de gestão para as escolas, qual seja o modelo gerencial, próprio do seu universo de atuação. Isso significou em novos desdobramentos da relação público-privada neste governo que, embora trazendo alguns aspectos da Política de Educação Integral para a esfera estatal, deu continuidade ao projeto privatista de gestão educacional iniciado pelo governo antecessor.

---

<sup>81</sup> Ao longo de sua trajetória, aproximadamente 34 mil escolas de todas as regiões do país participaram do Prêmio (CONSED, c2017).

### **5.3 Entre a gestão democrática e a gerencial: uma análise das ambivalências na gestão das EREMs**

Segundo a LDB, Lei n. 9.394/96, cabe aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática na educação básica pública, baseadas nos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Mas, ao mesmo tempo em que esta legislação educacional fixou normas no caminho da democratização da escola pública, ela, por outro lado, regulou os processos da gestão gerencial, traduzidos pela cultura da avaliação do rendimento escolar. Em seu Artigo 9º, a LDB especifica que a União irá assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996). Este contexto, originalmente contraditório, pode ter contribuído para a entrada da iniciativa privada nas escolas, produzindo as ambivalências entre o conteúdo das normas e a metodologia adotada para avaliar a educação brasileira a partir dos seus respectivos sistemas de ensino.

Para Peroni (2012), a gestão democrática nas escolas é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira em seu sentido amplo. Dessa forma, continua a autora, “a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia” (PERONI, 2012, p. 26). Contraditoriamente, o que vem se fortalecendo no Brasil nas últimas décadas é um projeto de educação antagônico ao construído no período da redemocratização brasileira, porque o parâmetro de qualidade, a partir do diagnóstico neoliberal, naturaliza a concepção de que o Estado não deve ser mais o principal executor das políticas públicas sociais (PERONI, 2012; FREITAS, 2018).

Neste cenário, as leis educacionais brasileiras vêm seguindo a tendência das políticas internacionais que recomendam a adoção de parâmetros de gerenciamento empresarial na gestão dos serviços públicos. Conforme Akkari (2011), muitos países adotaram as mesmas propostas políticas para atender à onda global de importação de políticas internacionais, o que reforçou o modelo corporativista na esfera pública. No âmbito da educação de Pernambuco, a incorporação do modelo de gestão empresarial nas escolas partiu dos parâmetros do Programa da Nova Gestão Pública ou *New Public Management* (HENRY, 2011) cuja matriz não implica

“uma retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão destes serviços” (FREITAS, 2018, p. 40).

Estudo recente de Cavalcanti e Botler (2019) indica que “a legislação referente à gestão democrática do estado de Pernambuco remonta à criação da Lei do Conselho Escolar de nº 11.014/1993, no governo Joaquim Francisco” (CAVALCANTI; BOTLER, 2019, p. 223). A última alteração nesta legislação, ainda de acordo com as autoras, ocorreu no governo de Jarbas Vasconcelos, que instituiu a eleição de gestores, não havendo após este período nenhuma alteração ou reformulação da legislação que sinalizasse para o fortalecimento democrático da gestão escolar. Estas lacunas na legislação educacional podem ter significado em maior permeabilidade à entrada das reformas gerenciais para modernizar as estruturas organizacionais das escolas em Pernambuco.

O movimento de modernização da gestão dos setores públicos, já no governo de Eduardo Campos, promoveu a mudança do planejamento administrativo ao mobilizar o conjunto da máquina pública em torno das metas prioritárias deste governo. Para o setor educacional, as reformas montaram uma rígida estrutura dos processos educacionais, embora elas se justifiquem pelo aumento da cultura da democracia e da participação popular. Consideramos que estas ambivalências entre conteúdo e forma impõem limites à articulação coletiva e à organização política, comuns aos espaços colegiados nas escolas. Assim, o trabalho dos conselhos escolares<sup>82</sup>, a criação do projeto político-pedagógico das escolas, a eleição para diretores e a autonomia financeira são formas de democratização da escola pública previstas na legislação educacional do estado, mas que encontram dificuldades de realização nos espaços escolares em razão da descaracterização desses princípios provocada pelo atual modelo de gestão gerencial.

Do ponto de vista conceitual, a coexistência de diferentes concepções de gestão educacional é reveladora da luta pela hegemonia política e esta dinâmica não está isenta de conflitos. De acordo com Hypolito (2011)

O conceito de gestão democrática vai se perdendo em um emaranhado de possibilidades de um suposto trabalho coletivo. Tudo é considerado gestão democrática, conceito que pode assumir tantos significados quanto possíveis, mas na prática assume um sentido particular, baseado nos argumentos gerencialistas da qualidade, eficiência e bom desempenho (HYPOLITO, 2011, p. 73).

---

<sup>82</sup> As formas democráticas de participação através dos Conselhos Escolares vêm sendo descaracterizadas pela adoção da lógica da UEX, a partir da ambiguidade que a caracteriza: entidade de natureza privada articulada ao setor público (PERONI, 2012)

Do ponto de vista técnico, as escolas misturam os princípios do patrimonialismo, do clientelismo e da administração burocrática com as novas demandas da gestão gerencial (PERONI, 2012). Assim sendo, a gestão da escola está paradoxalmente condicionada por duas tendências: a gestão democrática, conceitualmente definida pelos documentos oficiais e a gestão gerencialista, metodologicamente defendida pelos reformistas empresariais na educação (PERONI, 2012).

Diante desse quadro, é necessário colocar em discussão três aspectos importantes das ambivalências provocados por este modelo de gestão. O primeiro deles é que a gerência baseada no desempenho institucional tem dado maior importância ao controle das atividades escolares, em detrimento dos fatores que ampliem efetivamente a participação da comunidade escolar. Em segundo lugar, a transferência de responsabilidade se distancia do conceito de autonomia escolar, uma vez que o que se delega são “as regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração” (BARROSO, 2005, p. 71). Por último, essa transferência de poder vem acompanhada de uma rígida estrutura, baseada numa nova cultura de planejamento, passível de desmobilizar ações mais diversificadas da gestão das escolas.

Para a política de responsabilização com foco nos resultados, os problemas educacionais passam a ser vistos como uma questão puramente de gestão (FREITAS, 2018; BENITTES, 2014) e o gestor passa a ser o elemento-chave dessas políticas (BALL, 2001). Limitar a educação a essas perspectivas restringe a escola a suas variáveis intraescolares e secundarizam a importância das variáveis extraescolares, como o impacto das condições de vida dos indivíduos na sua educação (FREITAS, 2018). Dessa forma, ao determinar o sucesso ou o fracasso das escolas por meio da aferição do mérito institucional, o modelo de responsabilização educacional se aproximou da Teoria do Capital Humano, a qual retira as restrições estruturais deste processo (FRIGOTTO, 1989). Freitas (2018) ainda acrescenta que a adoção dessas políticas no setor educacional parte da “concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de tornar o professor (e a escola) o único ‘responsável’ pela aprendizagem” (FREITAS, 2018, p. 37).

A transferência da responsabilidade educacional para a escola impôs, de forma integrada, o controle da atividade educacional por meio do Termo de Compromisso, Bônus de Desempenho Educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco. Com essas ferramentas de aferição e certificação de “qualidade” educacional, o Governo do Estado pretendeu alinhar o setor educacional às Metas Prioritárias, previstas para o seu governo. Os resultados dessas iniciativas (em caso de serem positivos) servirão para dar visibilidade nas

mídias das políticas adotadas, garantindo a sua legitimação perante a sociedade e direcionando políticas de investimentos de recursos para o aumento da “qualidade” da Rede (AKKARI, 2011). Neste cenário, as EREMs estão presentes nos discursos governamentais desde a sua implantação em 2008, especialmente porque têm apresentado aumento nos resultados dos índices educacionais (SANTOS, 2016).

O problema consiste mais uma vez em limitar a qualidade do ensino ao alcance de metas educacionais, uma vez que as ações das escolas passaram a buscar, em primeira instância, os resultados finais nas avaliações do SAEPE. Ball (2001) avaliou os aspectos deste modelo de gestão e seus efeitos sobre o gestor escolar. Segundo o autor, para acompanhar as responsabilidades da gestão “são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados” (BALL, 2001, p. 109).

Dessa forma, a reorganização do planejamento nas escolas engessou os processos educativos, uma vez que aumentaram as capacidades de fiscalização para garantir o cumprimento das metas pactuadas. Assim, para garantir o alcance das metas educacionais, o novo padrão de planejamento nas escolas adotou ferramentas, cujo objetivo pode ser resumido em criar uma organização “capaz de fazer mais com menos em um impulso incessante por maior eficiência e produtividade aumentada” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.361). Sobre os impactos desta reorganização institucional, partilhamos da mesma ideia dos autores, quando indicam que o foco sobre a escola “como um quase-negócio posicionada em um campo competitivo teve profundas consequências para a sustentabilidade de noções de educação como um bem público mais amplo”. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 366).

As diretrizes para instituir no âmbito da Secretaria de Educação um programa voltado à formação dos seus gestores escolares se inspiraram no Programa de Modernização da Gestão Pública do estado, que orientou os critérios e procedimentos para realização dos processos de provimento para função de diretor escolar (ADRIÃO *et al.*, 2018). Embora esta iniciativa tenha se caracterizado como alternativa à seleção unilateral Procentro-Seduc, o Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco passou a certificar a qualidade das ações do gestor escolar a partir das diretrizes do modelo de gestão por resultados. Em seu conjunto, os manuais do Programa disseminam a concepção de que para se atingir “qualidade” é necessário instituir na gestão das escolas públicas os padrões de gerenciamento do mercado, para os quais a qualidade da educação deve ser traduzida em elementos quantitativos. Nesse contexto, a gestão escolar adquire papel estratégico dentro da política de

responsabilização e o gestor escolar passa a ser mais um elemento dos processos de privatização (BALL, 2001).

A presença da iniciativa privada nos setores da máquina pública de Pernambuco é parte das iniciativas do modelo de governança implantado por Eduardo Campos, em 2009. Algumas empresas vêm atuando no setor educacional com vistas a desenvolver, em regime de colaboração com o estado, a modernização da gestão educacional, por meio da implantação do planejamento voltado para a busca de resultados. Dessa forma, a presença do setor empresarial na educação do estado se apoia “na integração de valores privados às escolas públicas, com o intuito de torná-las mais competitivas” (SANTOS, 2016, p. 65).

A ideia de que o mercado possui maior qualidade de gerenciamento é, no entanto, um diagnóstico neoliberal, compartilhado pelo projeto da Terceira Via. A Terceira Via, como vimos, criou um contrato social, no qual o Estado e a sociedade civil devem agir em conjunto (GIDDENS, 2001). Deste modelo de organização social, emergiu a necessidade em transferir a responsabilidade do Estado para o indivíduo ou organizações da sociedade civil, representadas pelo terceiro setor. Neste ponto, o modelo de governança instituído a partir de 2009 por Eduardo Campos impactou a gestão das escolas ao promover uma cultura organizacional sob as bases do colaboracionismo e, nesta perspectiva, reforçou a ideia de que cada agente público da educação é responsável direto por este setor. Estas ideias incorporaram a noção de que a transformação educacional se dará no plano individual e não a partir de um projeto coletivo de Estado, sociedade e educação.

Por último, a alteração do papel da iniciativa privada na gestão das escolas do governo Eduardo Campos partiu de projetos ligados a diferentes organizações privadas e resultou em mudanças organizacionais que se aproximaram mais do modelo de negócios dessas organizações e menos do plano pedagógico das instituições de ensino. Assim, as prioridades de gestão do modelo privatista recaíram sobre a base de dados, reuniões periódicas de avaliação institucional, balanços anuais, inspeções e monitoramentos (BALL, 2001). Em seu conjunto, esses aspectos estão vinculados a processos utilitaristas e descaracterizam a natureza política e social que embasam o modelo de gestão democrática na escola pública.

## **6 CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM PERNAMBUCO: TENDÊNCIAS E TENSÕES**

Neste capítulo, analisamos o currículo das escolas de ensino médio em tempo integral de Pernambuco. Iniciamos com a análise da matriz curricular editada em 2012, quando o governo do estado regulamentou as orientações curriculares para as escolas da rede do Programa de Educação Integral, criado em 2008. Também incluimos na análise a atual matriz dessas escolas, modificada em 2018 em função da adesão da Secretaria de Educação à Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que produziu alterações na organização e funcionamento da gestão curricular das EREMs.

Para contextualizar a criação da matriz de Pernambuco no conjunto mais amplo de mudanças em torno do currículo do ensino médio, recuperamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também publicadas em 2012. Focamos no referencial teórico das DCNEM com o propósito de levantar as tendências conceituais que envolveram por um lado um projeto de educação vinculado às pressões dos movimentos organizados e por outro as disputas do mercado para incluir no currículo um tipo de formação técnico-instrumental.

Com relação à atuação do setor privado no currículo das EREMs, analisamos a incidência de projetos formulados pelas organizações empresariais, especificamente para atender as linhas conceituais que envolvem os eixos Protagonismo Juvenil, Empreendedorismo e Projeto de Vida. Identificamos que esses componentes vêm alargando os seus espaços no currículo das EREMs e estão sendo trabalhados nas escolas, sobretudo, por influência ideológica das ONGs. Estas estenderam a sua atuação em decorrência do modelo de Estado implantado pela gestão Eduardo Campos, com repercussões no atual governo de Pernambuco.

Partimos de uma análise documental e bibliográfica. Na primeira seção, analisamos as tendências conceituais que estão no *Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011)* e na *Resolução n. 2 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012)*, ambos vinculados às DCNEM/12. No plano da educação de Pernambuco, analisamos as matrizes de 2012 e 2018: *Instrução Normativa SEE n. 1/2012 (PERNAMBUCO, 2012)* e a *Portaria SEE 910/18 (PERNAMBUCO, 2018a)*, respectivamente. Concentramos o foco da análise na parte diversificada e nas atividades complementares, uma vez que são esses componentes que oferecem singularidade ao Programa de Educação Integral, quando este é comparado às demais escolas da rede de ensino.

Na seção seguinte, levantamos a incidência do setor privado no currículo do ensino médio em tempo integral, onde utilizamos o documento “*Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional*” (PERNAMBUCO, [2017?]). Para levantar dados sobre os conceitos em torno do Protagonismo Juvenil, Empreendedorismo e Projeto de Vida utilizamos como fonte primária a apostila do Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco (Progepe) “*Educação Integral e Profissional*” (DUTRA, 2019) que foi complementada com a tese de doutorado “*O discurso do Protagonismo Juvenil*” (SOUZA, 2006). Esses eixos integradores do currículo foram analisados nesta seção porque eles mantêm proximidade com os projetos de formação das organizações empresariais.

Após a apresentação dos dados, cruzamos os conceitos levantados neste capítulo com o nosso referencial teórico e realizamos uma análise comparativa entre as duas matrizes curriculares, problematizando as suas concepções no plano mais amplo de mudanças no ensino médio do Brasil. Foram fontes secundárias para a análise dos dados: Ramos (2011; 2014); Motta (2007); Neves (2005); Castelo (2008) Tonet (2016); Santos e Silva (2019) e Silva (2016).

### **6.1 O Currículo das escolas de referência em ensino médio a partir de 2008: continuidades de velhas tendências e adoção de novas práticas**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN<sup>83</sup>, define como finalidades do ensino médio a preparação para a continuidade nos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Nesse sentido, o currículo para esta etapa do ensino deverá compor uma base nacional comum e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

No entanto, a organização e o funcionamento do currículo do ensino médio sempre foram objetos de disputas e mudanças no Brasil. Em 2010, quando o governo de Pernambuco dava prosseguimento à expansão do ensino médio (em tempo) integral, o MEC discutia as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Parecer CNE-CEB nº 5 foi formulado considerando que era preciso mover os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garantisse o acesso dos estudantes ao ensino médio, levando em conta a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos

---

<sup>83</sup> A LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

(BRASIL, 2011). Este documento se orientou pelos pressupostos e fundamentos do trabalho como princípio educativo<sup>84</sup>, considerando que

[...] o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2011, p.21)

A defesa dos fundamentos em torno do trabalho como princípio educativo, da educação politécnica e da formação integrada partiu de educadores brasileiros, pesquisadores da área trabalho e educação<sup>85</sup> e tem por base algumas fontes básicas teórico-conceituais: no primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana<sup>86</sup>. Em seguida, mas sem abrir mão da vertente gramsciana, a ontologia do ser social estudada por Lukács<sup>87</sup> (CIAVATTA, 2009).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, DCNEM, quando foram publicadas em 2012, Resolução n. 2 de 30 de janeiro de 2012, elas apontaram para propostas curriculares que visassem entre outros objetivos, a formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; educação em direitos humanos, sustentabilidade ambiental como meta universal; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2012).

Embora esses documentos incluam o postulado filosófico do trabalho em seu sentido ontológico, eles também incorporaram em suas redações uma nítida vinculação entre o desenvolvimento, a ampliação da capacidade tecnológica e o setor educacional. De acordo com as orientações do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a formação deverá considerar as transformações provenientes do mundo do trabalho. Dessa forma,

Para alcançar *o pleno desenvolvimento*, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. *Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário*

<sup>84</sup> Os princípios sobre os quais as leis se reportam estão determinados por uma racionalidade própria do campo progressista, para quem o princípio educativo refere-se à relação entre o trabalho e a educação.

<sup>85</sup> O documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” - elaborado pelo GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008 - contribuiu para as primeiras discussões em torno da reestruturação do currículo do Ensino Médio. Colaboraram com a reformulação curricular o Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (BRASIL-MEC, 2008).

<sup>86</sup> Marx; Gramsci (1981); Manacorda (1975, 1990); Frigotto (1985); Kuenzer (1988); Machado (1989); Saviani (1989, 1994); Nosella (1992); Rodrigues (1998), de acordo com Ciavatta (2009).

<sup>87</sup> Lukács (1978 e 1979); Konder (1980); Chasin (1982); Ciavatta Franco (1990); Antunes (2000) e Lessa (1996), de acordo com Ciavatta (2009).

*mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2011, p. 1. Grifos nossos).*

Sendo assim, os planos de reorganização do currículo do ensino médio ao trazerem a integração entre teoria e prática, o aprimoramento da formação humana do estudante e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2012), também entendem que os conteúdos do ensino médio ainda estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho (BRASIL, 2011). Esses elementos têm embasado a organização curricular do ensino médio, cujas tendências avançam para a progressiva descaracterização dos elementos teórico-conceituais de base progressista em favor da adequação do currículo aos parâmetros utilitaristas de mercado.

Em 2012, ano em que o MEC publicou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o governo de Pernambuco editou a Instrução Normativa SEE n. 1/2012, com novas orientações para a matriz curricular das EREMs. Essa normativa integrou por definitivo a orientação curricular das EREMs ao currículo do conjunto das escolas da rede de ensino estadual. Isso implica dizer que a tendência do Programa de Educação Integral foi a de não utilizar o currículo prescritivo dos Manuais Operacionais do Procentro e passar a focar na proposta pedagógica desenvolvida pela Secretaria de Educação (DUTRA, 2019).

O Art. 53 desta Instrução Normativa fixou normas para diferenciar a carga horária das escolas de referência com tempo integral e escolas de referência com tempo parcial, estas recém-inauguradas pela política de expansão da rede. Assim sendo, a carga horária total das escolas de referência em tempo integral foi regulamentada em um total de 5.400 horas-aula para os três anos do ensino médio, distribuídas entre os componentes da Base Comum Curricular, uma Parte Diversificada e as Atividades Complementares. Nas escolas semi-integrais, este documento fixou em 4.200 horas-aula para os três anos de ensino médio, distribuídas entre a Base Comum Curricular e uma Parte Diversificada (PERNAMBUCO, 2012).

A carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular foi fixada em 3.720 horas/aula, organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Com destaque para as disciplinas de matemática e língua portuguesa com carga horária de seis horas-aula semanais, perfazendo um total de 720 h/a cada uma para os três

anos do ensino médio. Dentro da carga horária das disciplinas Química, Física, Biologia e Matemática estavam previstas as aulas de experimento nos laboratórios (PERNAMBUCO, 2012).

Já para a Parte Diversificada da Matriz, a normativa instituiu 480 h/a do total da carga horária para os três anos de ensino médio. Esta carga horária ofertava aulas semanais de Língua Estrangeira Moderna (duas aulas para uma língua obrigatória e mais duas aulas para uma língua de livre escolha do aluno), e uma aula semanal para as disciplinas Projeto de Empreendedorismo e Educação em Direitos Humanos (PERNAMBUCO, 2012).

A carga horária da Parte Diversificada da Matriz está prevista pela LDB que considera em seu art. 26, que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada (BRASIL, 1996). Segundo, ainda a Lei, esta Parte Diversificada do currículo da educação básica deverá compor um todo integrado com a Base Comum Curricular.

A Parte Diversificada da Matriz Curricular das EREMs de Pernambuco incluiu o componente Projeto de Empreendedorismo, resultado de uma ação conjunta entre a Secretaria de Educação, Instituto Sonho Grande e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (PERNAMBUCO, 2017)<sup>88</sup> e prevê o desenvolvimento de competências no âmbito da cultura da trabalhabilidade (DUTRA, 2019). Ainda incluiu o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas dentre as quais uma obrigatória, língua inglesa, e duas opcionais para o estudante, espanhol ou francês, estas últimas ofertadas de acordo com a obrigatoriedade da Língua Espanhola, como prevê a Lei nº 11.161/2005 (PERNAMBUCO, 2012). A Educação em Direitos Humanos foi incluída na Parte Diversificada da Matriz, observando o Parecer CNE/CEB n. 5 que indicou a instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos e a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2011), documentos que deveriam ser considerados no currículo do ensino médio.

Além desses aspectos, a Matriz normatizou a oferta das Atividades Complementares com carga horária de dez horas-aula semanais, de cinquenta minutos, integrando um total de 1.200 h/a no final do ensino médio. Nas escolas semi-integrais essa carga horária não é ministrada em função da limitação do seu tempo. As Atividades Complementares compreendiam atividades com oficinas, estudo e pesquisa (PERNAMBUCO, 2012). Nelas

---

<sup>88</sup> Esta ação é parte do Projeto Gestão da Qualidade Integral (GQI), que, entre outros objetivos, visa proporcionar aos docentes e demais profissionais da educação propostas pedagógicas inovadoras e melhoria do processo ensino aprendizagem por meio de um conjunto de ações pedagógicas (PERNAMBUCO, [2017?]).

estavam previstas as ações que deveriam envolver as especificidades da comunidade escolar (PERNAMBUCO, 2012) e seguiam as orientações das DCNEM que previam:

A organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades étárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012, p. 6).

As Atividades Complementares são práticas disciplinares diversificadas não nucleares, dessa forma elas são apresentadas como atividades extracurriculares. Isso ocorre porque as disciplinas clássicas estão relacionadas com um campo específico do conhecimento científico e “[...] são utilizadas como critérios para análise do nível de qualidade na formação ofertada pelas escolas, por meio da aplicação de testes universais de verificação do desempenho estudantil” (SILVA, 2016, p. 190).

Portanto, o conjunto das atividades que compunha a Parte Diversificada e as Atividades Complementares nas escolas com tempo integral somavam 1.680 horas-aula do total geral da carga horária para os três anos do ensino médio com jornada ampliada e conferiam um caráter diferenciado às escolas de referência em relação às escolas de ensino regular. A matriz do ensino médio regular na rede de ensino de Pernambuco não apresenta as Atividades Complementares e na Parte Diversificada apenas oferece o ensino de Língua Estrangeira, uma obrigatória para as escolas e os alunos e outra obrigatória para a escola, mas opcional para os alunos (PERNAMBUCO, 2012).

Comparativamente, as escolas integrais e semi-integrais apresentam a mesma carga horária para a Base Comum Curricular, 3.720 h/a, e a Parte Diversificada que integra 480 h/a. No entanto, a matriz curricular das semi-integrais não prevê as 1.200 horas de Atividades Complementares, como levantado anteriormente.

As figuras n. 1 e n. 2 apresentam como esses componentes curriculares se distribuíam na Matriz Curricular de 2012, nas escolas com tempo integral e parcial, respectivamente:

Figura 1 - Matriz curricular das escolas com tempo integral

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH	
			1º.	2º.	3º.		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CEB Nº 05/2011; Parecer CNE/CEB Nº 07/2011 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/98; RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2010.	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
			Educação Física	2	2	2	240
			Arte	2	1	1	160
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática *	6	6	6	720
			Química *	3	3	3	360
			Física *	3	4	4	440
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia *	3	3	3	360
			História	2	2	2	240
			Geografia	2	2	2	240
	Filosofia		1	1	1	120	
			Sociologia	1	1	1	120
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>3.720</b>
	PARTE DIVERSIFICADA	**Língua Estrangeira Espanhol / Inglês/ Francês		2	2	2	240
		Projeto de Empreendedorismo		1	1	1	120
		Direitos Humanos		1	1	1	120
	<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>480</b>
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES ***			10	10	10	1.200
	<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>5400</b>

Fonte: Diário Oficial de Pernambuco, n. 38 de 28 de fevereiro de 2012 (PERNAMBUCO, 2012, p. 11)

Figura 2 - Matriz Curricular das escolas com tempo parcial

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH	
			1º.	2º.	3º.		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CEB Nº 05/2011; Parecer CNE/CEB Nº 07/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/98; Resolução CNE/CEB nº 4/2010	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS , CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
			Educação Física	2	2	2	240
			Arte	2	1	1	160
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática *	6	6	6	720
			Química *	3	3	3	360
			Física *	3	4	4	440
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia *	3	3	3	360
			História	2	2	2	240
			Geografia	2	2	2	240
	Filosofia		1	1	1	120	
			Sociologia	1	1	1	120
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>3.720</b>
	PARTE DIVERSIFICADA	**Língua Estrangeira Espanhol / Inglês/Francês		2	2	2	240
		Projeto de Empreendedorismo		1	1	1	120
		Direitos Humanos		1	1	1	120
	<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>480</b>
	<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>4.200</b>

Fonte: Diário Oficial de Pernambuco, n. 38 de 28 de fevereiro de 2012 (PERNAMBUCO, 2012)

A partir de 2012 foram incluídas na carga horária das Atividades Complementares as atividades pedagógicas do Programa Ensino Médio Inovador, criado por meio da Portaria n. 971/09. Este Programa pretendeu estabelecer mudanças nos currículos das escolas públicas de ensino médio não profissionalizante (BRASIL, 2009) e, dessa forma, ofereceu apoio técnico-financeiro e pedagógico às redes de ensino para que elas elaborassem uma proposta pedagógica inovadora e articulada interdisciplinarmente às disciplinas da Base Comum Curricular.

A influência do ProEMI no currículo das escolas de Pernambuco teve início em 2010, com apenas 17 escolas da rede regular de ensino, porém, à medida que a rede de educação integral se expandia, o governo do estado fez chegar esta política às Escolas de Referência. De modo que, a partir de 2012, a atuação deste Programa foi se estendendo até atingir todas as escolas da Rede de Educação Integral (DUTRA, 2019). Ao atender o conjunto das escolas desta rede, o ProEMI se estabeleceu como importante linha de financiamento no processo de expansão desta política no estado.

Seguindo a tendência das políticas curriculares à época, o ProEMI definiu a organização curricular considerando o trabalho como princípio educativo. Para o Programa, o trabalho é um princípio importante no currículo do ensino médio porque

[...] o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral (BRASIL, 2009, p. 7).

Ainda que essas diretrizes estivessem alinhadas a um referencial teórico de caráter progressista, elas também definiam critérios de adesão para as escolas, orientados pelo modelo de gerenciamento do desempenho. Dessa forma, as diretrizes do ProEMI envolviam ações com base em planos de meta, indicadores de monitoramento e avaliação dos processos e resultados, acompanhamento das atividades na escola e inclusão das avaliações externas como parte do processo de adesão (BRASIL, 2009).

O Programa Ensino Médio Inovador é um dos braços do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio em tempo integral, através de financiamento público<sup>89</sup>. Este Programa, por fornecer apoio técnico e financeiro às escolas, passou a ser uma das principais linhas de financiamento para estender o campo de atuação da oferta do ensino médio na modalidade de tempo integral. Em Pernambuco, a adesão ao Programa concorreu para alterar as formas de gerenciamento do currículo que passaram a incluir às prescrições do ProEMI.

A Matriz Curricular de 2012 foi substituída pela Portaria SEE n. 910, de 06 de fevereiro de 2018, que reorganizou a matriz curricular das EREMs em função da reforma do ensino médio, Lei n. 13.415 de 2017. Esta lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>89</sup> Como política de financiamento do ensino médio, o ProEMI compõe uma das ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que destina recursos em caráter suplementar às Unidade Executoras (escolas) para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

Educação, criou política de financiamento para ampliação da modalidade de ensino médio em tempo integral e reformou o currículo do ensino médio, com destaque para a criação dos novos Itinerários Formativos. Deste movimento, também resultaram a criação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Programa Novo Ensino Médio (NEM). Nesses termos, a Lei 13.415/17 fornece orientações estruturais para o funcionamento do Novo Ensino Médio, a BNCC orienta sobre competências e conteúdos e as Diretrizes oferecem orientações em torno do formato e do funcionamento do currículo do ensino médio (RAMOS, 2018).

Assim, a matriz curricular das escolas do Programa de Educação Integral sofreu alterações para se adequar às novas reformas curriculares. Na matriz atual, a Base Nacional Comum em Pernambuco não sofreu alteração na carga horária, uma vez que as 3.720 h/a foram distribuídas de forma semelhante à Matriz de 2012. No entanto, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares sofreram ajustes importantes. Segundo a nova Portaria, a Parte Diversificada, agora com 840 h/a, passou a compor: Língua Estrangeira, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Química Experimental, Física Experimental e Biologia Experimental (PERNAMBUCO, 2018a). Assim, foram acrescidas 360 h/a na Parte Diversificada, retiradas da carga horária das Atividades Complementares. Estas últimas passaram a compor uma carga horária de 840 h/a, organizadas em torno do Estudo Dirigido e Aulas Eletivas (PERNAMBUCO, 2018a).

A disciplina “Projeto de Empreendedorismo” da matriz de 2012 passou a integrar o conceito de Projeto de Vida, com uma carga horária total de 240 horas-aula para as escolas com jornada integral e 120 horas-aula para as EREMs de jornada semi-integral. Nas escolas integrais, esta disciplina equivale à soma do tempo destinado às disciplinas de Filosofia e Sociologia como também é maior do que a carga horária prevista para as aulas de arte e as aulas de experimentos nos laboratórios. Além disso, tem carga horária equivalente às disciplinas de História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira, dada a sua crescente importância para o currículo das EREMs e para o Programa Novo Ensino Médio.

As aulas de laboratório, agora denominadas Química, Física e Biologia Experimental, saíram do currículo da Base Comum e se deslocaram para a Parte Diversificada do Currículo. Elas integram as 360 horas retiradas das Atividades Complementares. O ensino de língua estrangeira manteve a carga horária de 240 horas para o total de aulas no ensino médio (PERNAMBUCO, 2018a), mas ficou limitado à disciplina de Língua Inglesa, sendo o espanhol oferecido como aula eletiva (BRASIL, 2017), de acordo com as condições oferecidas pelas escolas.

As alterações nas Atividades Complementares também seguiram a tendência do Novo Ensino Médio. Este eixo oferta agora as disciplinas Eletivas e Estudo Dirigido, com carga horária de 2 h/a e 5 h/a semanais, respectivamente, perfazendo um total de 840 horas da grade curricular. As Eletivas oferecem Língua Estrangeira – Espanhol, e atividades como projetos, oficinas, núcleos de estudo a que a Rede e o Novo Ensino Médio se referem como “Itinerários Formativos”. Os Itinerários Formativos, por sua vez, compreendem quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo e deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, podendo ainda ser complementados com formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). As aulas de Estudo Dirigido são destinadas à realização de atividades, sob a orientação de um professor de qualquer componente curricular. Poderão fazer parte da pauta dessas aulas: trabalhos em equipe, leituras literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outras situações didáticas escolhidas pelas escolas (PERNAMBUCO, 2018a). Nas jornadas semi-integrais, este componente não é ministrado.

As Figuras de números 3 e 4, a seguir, demonstram como esses componentes curriculares passaram a ser distribuídos a partir da reorganização proposta pela Matriz Curricular de 2018:

**Figura 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral**

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH
			1º	2º	3º	
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.415/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017; PARECER CNE/CEB Nº 7/2010; PARECER CNE/CEB Nº 5/2011; PARECER CNE/CP Nº 15/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Língua Portuguesa	6	6	6	720
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	1	1	160
		Matemática (1)	6	6	6	720
		Química	3	3	3	360
		Física	3	4	4	440
		Biologia	3	3	3	360
		História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	1	1	1	120
		Sociologia	1	1	1	120
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>3.720</b>
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	240
		PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO	2	2	2	240
		QUÍMICA EXPERIMENTAL	1	1	1	120
		FÍSICA EXPERIMENTAL	1	1	1	120
		BIOLOGIA EXPERIMENTAL	1	1	1	120
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>840</b>	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS*	2	2	2	240
		ESTUDO DIRIGIDO **	5	5	5	600
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>840</b>	
	<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>5.400</b>	

**Fonte:** Diário Oficial de Pernambuco n. 26 de 7 fevereiro de 2018 (PERNAMBUCO, 2018a)

**Figura 4 - Matriz Curricular do Ensino Médio Semi-Integral**

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH	
				1º	2º	3º		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.415/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017; PARECER CNE/CEB Nº 7/2010; PARECER CNE/CEB Nº 5/2011; PARECER CNE/CP Nº 15/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	
			Educação Física	2	2	2	240	
			Arte	2	1	1	160	
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720	
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química (1)	3	3	3	360
		Física (1)		3	4	4	440	
		Biologia (1)		3	3	3	360	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240	
			Geografia	2	2	2	240	
			Filosofia	1	1	1	120	
	Sociologia		1	1	1	120		
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>3.720</b>		
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira - Inglês		2	2	2	240	
		PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO		1	1	1	120	
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>360</b>		
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS*		1	1	1	120	
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>120</b>		
	<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA</b>				<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>4.200</b>

Fonte: Diário Oficial de Pernambuco n. 26 de 7 fevereiro de 2018 (PERNAMBUCO, 2018a)

Temos, em síntese, a seguinte recomposição da carga horária: a atual versão da Matriz Curricular manteve o número de aulas previsto para a Base Comum Curricular e redirecionou 360 h/a da carga horária prevista para as Atividades Complementares em favor da Parte Diversificada. Este último componente passou a integrar as aulas de experimentos em laboratório, o ensino de Língua Inglesa e a disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. As Atividades Complementares nesta nova composição foram reduzidas às Eletivas e ao Estudo Dirigido.

O currículo das EREMs mantém como eixo integrador o Protagonismo Juvenil. Este referencial teórico “é compreendido, aceito e praticado enquanto laboratório de educação e valores” (DUTRA, 2019, p. 39) e foi introduzido no currículo do ensino médio integral ainda no antigo Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco quando da parceria público-privada Seduc-ICE. Este conceito é parte do projeto de educação do ICE que, através da Fundação Odebrecht, produziu material pedagógico<sup>90</sup> e promoveu formação para a sua disseminação na rede.

O Protagonismo Juvenil ainda se articula com os referenciais da Cultura da Trabalhabilidade e Projeto de Vida, conceitos também vinculados à Fundação Odebrecht, que visam desenvolver no estudante “atitudes básicas diante da vida produtiva, como, por exemplo, o empreendedorismo” (DUTRA, 2019, p. 40).

<sup>90</sup> Com destaque para o livro do professor Antônio Carlos Gomes da Costa: “Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática”. 1. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. Também se destaca a atuação da Modus Faciendi Publicações e Serviços que publicou outras obras do professor Antônio Carlos: Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de ação educativa. 2. ed. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 2000. Programa de Educação Integral. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010 (DUTRA, 2019).

A proximidade entre *protagonismo* e *empreendedorismo* tem como ponto comum a lógica empresarial (SOUZA, 2006). Por esse motivo, optamos por detalhá-los na seção seguinte onde analisamos a incidência da iniciativa privada no currículo das EREMs

## **6.2 A inserção da iniciativa privada na dimensão do currículo das escolas de referência em Pernambuco**

O protagonismo juvenil é o campo prioritário de integração do currículo da Rede de Educação Integral de Pernambuco. As atividades educativas dentro desta perspectiva visam incentivar ações para a formação juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e profissional (DUTRA, 2019), mantendo relação com um tipo de autonomia e participação juvenis que aponta para novas formas de organização da juventude no contexto escolar e social (PERNAMBUCO, [2017?]). Assim, baseado no conceito de Protagonismo Juvenil, o currículo das EREMs incluiu também as disciplinas Empreendedorismo e Projeto de Vida na sua Parte Diversificada com o objetivo de formar um jovem “autônomo, solidário, criativo e produtivo” (PERNAMBUCO, [2017?], p. 117):

Esses conceitos foram introduzidos no currículo das EREMs por influência das orientações pedagógicas desenvolvidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para atender a um tipo de formação muito veiculada às ONGs. De modo que têm sido essas instituições as principais responsáveis em disseminar esses conceitos dentro das escolas com o objetivo de prescrever um currículo complementar ao currículo formal, com base na transformação do jovem em *ator social* (SOUZA, 2006). Essa ideia está vinculada aos Quatro Pilares da Educação: Conhecer, Fazer, Conviver e Ser que foram colocados pelas agendas internacionais como modelo pedagógico para a superação dos desafios do século XXI (UNESCO, 1998).

Os discursos mercantilistas em torno desses dois conceitos deram origem a outros enunciados, que por vezes aparecem nos textos sobre a juventude: resiliência, empoderamento, vulnerabilidade social, capital social e voluntariado (SOUZA, 2006). Assim, protagonismo/empreendedorismo juvenil é “[...] uma via de acesso ao discurso mais geral sobre o social, aquele que concebe a sociedade como um elenco de atores sociais em atuação num cenário público” (SOUZA, 2006, p. 248). Sendo assim,

*O jovem protagonista*, “ator principal” desse cenário público, apresentado pelo discurso como o “agente e beneficiário da mudança”, é o jovem objeto de políticas públicas que também deve oferecer sua contribuição ou sua contrapartida realizando

atividades em benefício de si próprio e da coletividade (SOUZA, 2006, p. 248. Grifos da autora).

O conceito de Empreendedorismo está vinculado à “cultura da trabalhabilidade”, que também é desenvolvida no projeto pedagógico do PEI. Para este Programa, “a cultura da trabalhabilidade prepara o jovem para desempenhar-se frente ao mundo do trabalho como um todo, desenvolvendo habilidades básicas e habilidades de gestão” (DUTRA, 2019, p.40). É com esse tecido teórico-ideológico que as ONGs juntamente com o Programa de Educação Integral promovem o ativismo privado, visando à mudança social onde as atividades curriculares são “operacionalizadas por meio de projetos, principal estratégia pedagógica de atuação do terceiro setor”<sup>91</sup> (SOUZA, 2006, p.12).

Com base nestes postulados, o currículo das EREMs tem primado pela articulação do projeto de vida profissional e social dos estudantes visando um modelo de sociedade que busque transformação individual e comunitária (PERNAMBUCO, [2017?]). Este é um elemento chave para o exercício da cidadania, segundo a proposta pedagógica do PEI que, assim, vem refletindo as expectativas das organizações sociais.

A inserção do setor privado na educação de Pernambuco faz parte do projeto de governança implantado pelo governo de Eduardo Campos já discutido anteriormente. Esta tendência responde ao tipo de ferramenta administrativa e pedagógica, importada do modelo corporativo, denominada TEAR, Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação. Esta ferramenta gerencial reconfigurou as práticas de gestão do currículo, que focalizou no desempenho dos estudantes das escolas públicas. Teoricamente, a TEAR envolve conceitos como “performatividade”, “liderança”, “investimento social” que estão fortemente relacionados ao universo semântico das organizações empresariais. Com este modelo, as escolas devem ser capazes de

[...] preparar líderes e liderados para assumirem postura empresarial, envolvendo: planejamento, execução, avaliação e correção dos desvios, em tempo hábil; de se enxergar e se sentir como empresa produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais; de formar cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades. Enfim, a escola que enxerga aluno em sua inteireza e, ao, mesmo tempo, em sua incompletude, capaz de formar novas gerações de líderes, de superar a expectativa da comunidade e de apresentar resultado ao investidor social (o Estado), devendo, necessariamente, motivar o estudante a ser parceiro na construção

---

<sup>91</sup> Pesquisa recentemente publicada pelo GREPPE, Unicamp, analisou a presença do terceiro setor na dimensão formativa/curricular das escolas no Brasil no período de 2005-2015. Os estudos identificaram que a Região Nordeste é a que apresenta o maior número de programas produzidos por essas instituições – um total de 75 programas e 95 instituições privadas. Segundo ainda a pesquisa, os estudantes do ensino médio são o público-alvo prevalecente em sete dos nove estados da região (BORGHI, 2018).

de seu projeto de vida e conscientizar os pais ou responsável do seu papel de educadores familiares e, também, parceiros deste empreendimento. (LIMA, 2009, p. 13-14).

As ações das organizações empresariais preveem propostas de conteúdos extraescolares sob a forma de projetos com o objetivo, na maioria dos casos, em desenvolver um tipo de cidadania e transformação social com base no individualismo e no privatismo das instituições de ensino (SOUZA, 2006). A maior incidência tem sido sobre as escolas e alunos do ensino médio integral como demonstra o quadro n. 7 a seguir:

**Quadro 7 - Inserção do setor privado na dimensão do currículo das escolas de Pernambuco**

<b>Organizações, Fundações, Institutos</b>	<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Alcance</b>
Embaixada dos Estados Unidos no Brasil	Programa Jovens Embaixadores	Selecionar estudantes com perfil de liderança e que exerçam trabalho voluntário	Estudantes de Ensino Médio e Médio Técnico de Escolas Públicas	1.926 inscritos e 2 estudantes selecionados
Sebrae	Projeto Despertar	estimular o empreendedorismo entre os jovens estudantes do ensino médio	Estudantes e Educadores das EREMs e ETes	118 professores formados e 5.750 estudantes formados
Junior Achievement	Projeto Mini Empresa Junior Achievement	Estimular o empreendedorismo através da experiência prática em negócios	Estudantes das EREMs e ETes	1.330 estudantes dos 2ºs anos .
Sebrae	Projeto Educação Empreendedora	Fomentar Empreendedorismo nos cursos técnicos das ETes e EREMs	Estudantes do Ensino Médio.	Todos os estudantes do ensino médio
Cetene/Consula do Americano	Projeto Futuras Cientistas	Incentivar e estimular o desenvolvimento científico e tecnológico das estudantes	Estudantes e professores	12 estudantes e 3 educadores
Instituto Natura	Projeto Comunidade de Aprendizagens	Promover transformação social	Estudantes e Educadores	2.277 Estudantes e 152 Educadores
CESAR – Porto Digital	Formação técnica e integral	Incentivar a aprendizagem através de projetos de base tecnológica e de atividades	Alunos do Ensino Médio da Rede Estadual	Alunos da ETE Porto Digital

		voltadas à economia criativa		
Multi-CCA — holding; Central de Intercâmbio	Programa Ganhe o Mundo	Elevar a proficiência das línguas inglesa e espanhola dos estudantes da Rede Pública de Ensino	Alunos do Ensino Médio da Rede Estadual	Mais de 7,5 mil estudantes da rede estadual

**Fonte:** Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional (PERNAMBUCO, [2017?]). Adaptado pela autora (2020)

O quadro n.7 revela que esses conteúdos são trabalhados prioritariamente através de projetos e programas. Ou seja, as ações das ONGs estão mais centradas em iniciativas curriculares que visam complementar ou diversificar os conteúdos do ensino médio dentro das escolas.

É, também, possível observar nessas atividades uma linha discursiva que vai desenhando o projeto de juventude que se pretende atingir: perfil de liderança, voltado ao trabalho voluntário e à transformação social, experiente em negócios e economia criativa, solidário e inovador. Além disso, as ações estimulam a competitividade, própria do mundo dos negócios, uma vez que para participar dos projetos são estabelecidos critérios de seleção.

É importante ressaltar, entretanto, que alguns projetos são importantes para a formação do educando e promovem a diversificação do currículo do ensino médio. Podemos destacar o programa de intercâmbio cultural e linguístico, os projetos de formação científica e aqueles que visam à integração de recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, é bom observar que as empresas encontram na educação um espaço para atuar, se mobilizando por razões econômicas. A parceria com a Multi-CCA, holding, que controla redes de escolas de idiomas como Wizard, Yázigi e Skill, por exemplo, deslocou dos cofres públicos para o setor privado a quantia de cinquenta milhões em 2011<sup>92</sup>. O acordo entre a empresa e o estado previu o deslocamento para dentro das escolas estaduais pernambucanas toda a estrutura de suas unidades, bem como seus próprios professores.

Os conteúdos disseminados pelas ONGs apresentam objetivos diversificados, mas se complementam em torno dos conceitos discutidos nesta seção. Para o Projeto Comunidades de Aprendizagem do Instituto Natura, por exemplo, as ações educativas estão voltadas para a transformação educacional e social, baseada em princípios de eficiência, equidade e coesão social (INSTITUTO NATURA, [200?]). A Junior Achievement é uma associação educativa

<sup>92</sup> “Pernambuco cria programa público de ensino de inglês e espanhol” Revista Valor Econômico, novembro de 2011: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2011/11/03/pernambuco-cria-programa-publico-de-ensino-de-ingles-e-espanhol.ghtml>

sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, que visa despertar o espírito empreendedor em jovens, proporcionando visão clara do mundo dos negócios e criando pontes entre os jovens e o mercado de trabalho (JUNIOR ACHIEVEMENT, [200?]). Essa mesma visão está colocada para o Projeto Educação Empreendedora e o Projeto Despertar do Sebrae que procuram desenvolver nos alunos do ensino médio a vocação para empreender, identificando suas potencialidades ((SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS, SEBRAE, 2017)

O Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste, CETENE, apesar de vinculado à instituição pública - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, também mantém parceria com entidades privadas. Busca desenvolver, introduzir e aperfeiçoar inovações tecnológicas que tenham caráter estratégico para o desenvolvimento econômico e social do nordeste (CENTRO DE TECNOLOGIAS ESTRATÉGICAS DO NORDESTE, CETENE, 2018). Em parceria com o Consulado Americano, a CETENE atua com um projeto destinado a estudantes e professoras de ensino médio, cujo escopo visa aumentar o interesse e a participação das mulheres nas diversas áreas de ciência e tecnologia.

Em síntese, as ideias em torno da “inovação” do currículo do ensino médio têm permitido que organizações da atividade privada introduzam elementos próprios do seu universo na educação pública, os quais, entendemos, vêm comprometendo o projeto de formação reivindicado pela sociedade organizada. As ONGs, ao se articularem através de seus projetos, expressam seus propósitos de produzir um tipo de transformação social muito distante de atender as reais necessidades dos estudantes.

### **6.3 Problematicando as oposições que envolvem o currículo do ensino médio do Programa de Educação Integral**

A normatização educacional brasileira está sob o controle da aparelhagem estatal, como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação. No entanto, a racionalidade instrumental vem intensificando sua influência na legislação por meio das pressões estabelecidas por padrões de “qualidade” educacional, ligados ao universo corporativo. Consideramos que essas circunstâncias vêm contribuindo para o afrouxamento dos parâmetros conceituais que sustentam a legislação educacional brasileira e permitindo que as orientações empresariais sejam introduzidas como forma de “inovar” o currículo do ensino médio.

Ramos (2011) ao problematizar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que viriam a ser regulamentadas em 2012, indica que as possibilidades de incentivo a propostas

curriculares “inovadoras” transitaram, ao mesmo tempo, “entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes” (RAMOS, 2011, p. 772). Dessa forma, ainda que conceitualmente o currículo do ensino médio tenha sinalizado para a educação politécnica e omnilateral, ele também deixou transparecer alianças com os interesses do capital (RAMOS, 2011):

A disputa conceitual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia travada entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos. A classe empresarial tem a hegemonia tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. [...] Na correlação de forças entre as classes, na estrutura estatal temos também pessoas comprometidas com os interesses da classe trabalhadora. Isto explica, a nosso ver, o caráter progressista de alguns documentos, pois estes foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que a concepção de educação comprometida com a classe dominante mais se manifesta (RAMOS, 2011, p. 784).

É desta maneira que, embora ainda contemple formalmente as reivindicações dos movimentos organizados em torno da democratização da educação, a legislação educacional brasileira vem se adequando ao novo padrão de acumulação capitalista, sem que, no entanto, deixe de incluir em sua redação os conceitos de autonomia, de desenvolvimento da cidadania e de mais participação democrática. Este movimento atribuiu novos significados ao campo conceitual progressista, num movimento complexo de descaracterização das reivindicações dos movimentos sociais (CASTELO, 2008).

A professora Acácia Kuenzer (2002) tem se preocupado com a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas no âmbito da pedagogia socialista. Para ela, este processo tem estabelecido

[...] uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que clássicas categorias da pedagogia só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 77)

Neste caminho, é possível observar que o currículo das EREMs sofreu as pressões exercidas pela dinâmica conjuntural e, dessa forma, consideramos ter ocorrido importantes estreitamentos quando comparadas as matrizes de 2012 e 2018. Da mesma forma, os programas de financiamento e reorganização curricular também foram impactados por novos

projetos de ensino médio. Dentro dessa perspectiva, em 2012 quando a matriz curricular das escolas de Pernambuco foi editada, sofreu a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as orientações do Programa Ensino Médio Inovador, políticas que se aproximaram mais das noções defendidas pelos movimentos progressistas. Já em 2018, a nova Matriz expressou o avanço do projeto de educação praticado pela influência do empresariado nas formas do Programa Novo Ensino Médio e da Política de Fomento à Implementação das Escolas Integrais, EMTI. Passaremos a analisar alguns desses aspectos.

A disciplina Direitos Humanos com carga horária de 120 h/a prevista pela Matriz de 2012 foi substituída na nova Matriz pela disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. A Educação em Direitos Humanos é prevista formalmente pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, DCNEM, como vimos anteriormente, e está voltada para a formação ética e política do estudante. A SEE justifica essa substituição embasada no Decreto nº 7037/2009<sup>93</sup>, que considera que a Educação em Direitos Humanos também pode ser ofertada de forma transversal e integrada ao currículo (PERNAMBUCO, 2018). Consideramos esta substituição uma perda para a formação do estudante, uma vez que o tema dos Direitos Humanos pode ser potencialmente capaz de produzir, na sala de aula, orientações curriculares no contrafluxo da lógica dominante.

Já a disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo reforçou o tipo de formação praticado pelas organizações privadas dentro das instituições de ensino e ocupou uma carga horária importante da Parte Diversificada do currículo. A Parte Diversificada do currículo do ensino médio, de acordo com a LDB, não se configura como um componente opcional nas redes de ensino, mas como um elemento da estrutura curricular, e visa atender as especificidades escolares de cada região do país. No entanto, ao ocupar a parte diversificada do currículo com esta disciplina, o governo do estado deu um passo à frente para consolidar o seu projeto de educação e desconsiderou outros processos de aprendizagens que priorizassem, de fato, as diferentes necessidades sociais e culturais dos estudantes.

A diminuição da carga horária das Atividades Complementares em 360 aulas limitou por um lado, a diversificação de atividades escolares, geralmente orientadas pelo desenvolvimento das dimensões estéticas, sociais e culturais dos estudantes, e por outro lado, uma maior organização do coletivo escolar, a quem cabia definir as estratégias de aprendizagens para este componente da matriz. Essa carga horária migrou para as aulas de

---

<sup>93</sup> Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.

laboratório o que implicou no aumento na carga horária das disciplinas Biologia, Química e Física, reforçando o aspecto técnico-instrumental da Matriz publicada em 2018.

Ainda sobre a carga horária do componente “Atividades Complementares”, a reorganização curricular de 2018 limitou essas atividades às práticas pedagógicas em torno das Aulas Eletivas, nas quais deverão se organizar os Itinerários Formativos do Programa Novo Ensino Médio. Este movimento implicou na intensificação da flexibilização curricular, uma vez que os Itinerários Formativos passaram a compor um conjunto de iniciativas que incorporaram no currículo do ensino médio a formação técnica e vivências práticas de qualificação profissional. Concordamos com Frigotto e Motta (2017) quando defendem que estes aspectos do currículo subverteram a lógica da educação unitária ao resgatar a divisão entre trabalho e formação intelectual.

Em relação ao estudo de línguas estrangeiras, na Matriz Curricular de 2012 essas línguas apareciam em três opções: inglês, francês e espanhol. Atualmente, além da supressão da língua francesa, verificamos a centralidade em torno da língua inglesa no atual currículo, uma vez que o ensino da língua espanhola passou a ser oferecido como aula eletiva, após a reforma curricular do ensino médio.

Assim a Parte Diversificada e as Atividades Complementares vêm afirmando os propósitos que sustentam a performatividade do Programa. Neste caso, esses componentes da matriz “[...] são um conjunto tensionado de interesses, em que a prática do professor se materializa como um lugar de interseção entre os interesses ideológicos do PEI e as expectativas e necessidades formativas dos estudantes” (SILVA, 2016, p. 214).

Santos e Silva (2019) ainda acrescentam outros aspectos ao currículo das EREMs. Para as autoras, o modelo do plano de ensino dessas escolas intensifica o estreitamento curricular em função de um sistema de responsabilização que inclui sanções e recompensas (SANTOS; SILVA, 2019). Assim, as avaliações centralizadas contribuíram para o estado manter o controle da política educacional “com o controle dos aspectos substantivos do currículo e do desempenho das escolas” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 310).

Estudo de Silva (2016) ratifica esse estreitamento curricular. A autora observou que

[...] as disciplinas clássicas que fazem parte da Base Nacional Comum passaram por aumento de carga horária (Matemática e Português) e pelo acréscimo de conteúdo a ser ministrado. Todavia, não encontramos nos documentos oficiais análises ou discussões teóricas que justifiquem o acréscimo de mais conteúdos às disciplinas obrigatórias do ensino médio, exceto a afirmativa dos professores de que o procedimento tem como finalidade abarcar os conteúdos propostos como recursos de avaliação do desempenho estudantil de diferentes programas de avaliação: Idepe, Ideb e Enem (SILVA, 2016, p. 200).

O Programa de Educação Integral defende a integração curricular das EREMs em torno do conceito do Protagonismo Juvenil. Para o Programa, integrar esse referencial teórico ao currículo contribui para o fortalecimento da autonomia juvenil e da participação estudantil no contexto escolar e social (DUTRA, 2019).

No primeiro capítulo desta pesquisa, que teorizou sobre as novas formas de participação social, defendemos que esta concepção de participação está vinculada ao novo projeto societário neoliberal. Vimos, então, que este projeto privilegiou uma proposta de desenvolvimento econômico com equidade social e participação da sociedade civil que se expressou na nova direção estratégica do sistema capitalista em expansão (NEVES, 2010; CASTELO, 2008; MOTTA, 2007). Sendo assim, as linhas conceituais desta agenda defendem o estímulo à participação do indivíduo, de forma solidária e civicamente consciente (MOTTA, 2007), mantendo inalterados os laços que reforçam a reprodução das relações de dominação (NEVES, 2010).

Esta racionalidade tem influenciado o currículo do ensino médio em Pernambuco e, como vimos na seção anterior, são as ONGs uma das principais responsáveis em prescrever um currículo complementar às escolas, nas quais esses conceitos têm sido trabalhados. Em outras palavras, é o projeto societário dessas organizações, produzido e compartilhado pelos organismos multilaterais internacionais, que dá sustentação ideológica à formação/integração social da juventude (MOTTA, 2007).

Neste caminho, a escola é vista como a solução dos problemas sociais e o jovem estudante assume uma posição nuclear na transformação da sociedade em que se insere. Sob esta perspectiva, espera-se produzir jovens autônomos, solidários e produtivos (DUTRA, 2019), perfis que se resignificaram em favor dos interesses do mercado. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é tomado como um elemento central para que esse tipo de participação possa integrar a juventude num processo de homogeneização social, considerando que a ideia é a de desenvolver uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades do capital (KUENZER, 2002).

Além do Protagonismo Juvenil, o plano pedagógico do PEI ainda envolve a ideia do Empreendedorismo e Projeto de Vida. Em linhas gerais, o Protagonismo Juvenil tem o foco voltado para transformar o estudante em ator principal no processo de seu desenvolvimento, tanto no contexto escolar quanto no comunitário. O Empreendedorismo, por sua vez, volta-se para desenvolver a cultura da trabalhabilidade e o Projeto de Vida do estudante está associado a um plano de desenvolvimento profissional e comunitário (DUTRA, 2019).

Com este modelo, o Programa de Educação Integral deu continuidade à tendência do projeto político pedagógico dos Centros de Ensino Experimental, produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Assim, ainda que a Matriz Curricular de 2012 tenha voltado o seu foco para a Secretaria de Educação, o estado manteve o vínculo ideológico com a iniciativa privada. Trata-se, portanto, de um intenso processo de mudança de concepções, envolvendo todo o tecido social (NEVES, 2005), sobre o qual o poder público tem redirecionado o seu papel. Ao compor o currículo das escolas com a intermediação das ONGs, o projeto de ensino médio em tempo integral de Pernambuco reforçou as contradições das relações de poder e comprometeu uma formação voltada para a transformação social de interesse dos jovens estudantes, filhos da classe trabalhadora, moradores das regiões periféricas, que, em grande parcela, frequentam a escola pública do estado.

Marise Ramos (2014) em seu artigo “Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de Formação de trabalhadores”<sup>94</sup> se propôs a discutir como a filosofia da práxis orienta pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola. É com base nesses princípios que Ramos (2014) considera ser possível orientar um processo de formação humana contra-hegemônico. A autora parte do pressuposto filosófico marxista de que o homem é um ser histórico-social e, dessa forma, a produção de conhecimento

[...] é um processo de apreensão das mediações que configuram a realidade, em sua historicidade e suas contradições. Encontramos na pedagogia histórico-crítica a referência para a educação escolar coerente com tais pressupostos, na medida em que a formação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes com vistas à transformação da sociedade (RAMOS, 2014, p. 217).

Tonet (2016), no entanto, contesta a possibilidade de uma formação educacional que possa superar as contradições do capital. Para ele, outro parâmetro de formação dentro de uma conjuntura capitalista que leve a uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitado em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A educação emancipadora, ainda segundo ele, se daria no plano factível apenas superando as estruturas sociais capitalistas vigentes. No entanto, o autor nos coloca, a nós educadores, uma questão a ser resolvida: “se não é possível uma educação – como totalidade – socialista ainda no interior da sociedade capitalista, o que é possível fazer nessa área que possa contribuir para aquele objetivo?” (TONET, 2016, p. 9).

Os estudos aqui no Brasil sobre a produção de Antonio Gramsci contribuíram para a difusão da concepção da politecnia, educação tecnológica, do trabalho como princípio

<sup>94</sup> Trabalho & Educação, v.23, n.1, p. 207-218, Belo Horizonte, 2014.

educativo e da formação omnilateral “[...] como a utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18). Desse lugar, a educação constitui-se como um processo que associa as aspirações e necessidades do homem em sua realidade histórico-social (CURY, 1983). A fórmula marxiana de formação omnilateral, ou como pensou Gramsci de escola unitária, parece ser, pois, a forma mais plausível de denominar a escola que busca a formação integral. Desse modo, pensamos que a formação integral em espaços públicos de educação deve fortalecer práticas curriculares que integrem a dimensão do trabalho a outros elementos da formação humana, tais como a estética, a criatividade, a cultura, a ciência e a tecnologia. O papel da escola pública nesse sentido

[...] não pode ser o de doutrinar os estudantes para o ingresso no mundo do trabalho ou para ingressar no vestibular também com interesse único de aprimorar suas qualificações para o mercado de trabalho, mas, como propõe Frigotto (2014, p. 90), ajudá-los “a ter uma compreensão de como se reproduz a realidade historicamente. Vale dizer, como se produz a desigualdade, a exploração, a violência, etc.” (SILVA, 2016, p. 275-276).

Com essa compreensão, defendemos que um ambiente escolar organizado e mobilizado em torno da transformação social “inclui a construção conceitual capaz de unificar culturalmente os trabalhadores para a construção de uma nova hegemonia” (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 34). Esses aspectos, no entanto, apenas se sustentarão em espaços escolares que defendam a participação organizada na disputa pelos sentidos das políticas curriculares, que, por ora, vêm se constituindo sob a funcionalidade dos segmentos empresariais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa examinou as formas que a relação público-privada foi assumindo no decorrer da criação e desenvolvimento do Programa de Educação Integral de Pernambuco, período em que a rede de escolas de referência em ensino médio entrou em sua fase de expansão. Partimos do pressuposto de que a dinâmica de expansão das escolas exigiu da esfera pública novas formas de funcionamento e organização na gestão desta política educacional, provocando novos desdobramentos na relação do estado com o setor privado.

Consideramos, então, que para analisar a relação público-privada no processo de expansão da Política de Educação Integral de Pernambuco, necessitaríamos investigar as orientações político-ideológicas que influenciaram a política para o ensino médio (em tempo) integral, concentrando o estudo no sentido de caracterizar as alterações nos mecanismos de gestão escolar, currículo e oferta educacional. Com esse roteiro de investigação, intencionamos produzir um trabalho de pesquisa que alcançasse um conjunto mais abrangente de mudanças e, mesmo que despreziosamente, contribuísse para apreender o atual cenário da educação (em tempo) integral do estado.

Para tanto, foi necessário juntar elementos da conjuntura política nacional e internacional que uniam o projeto de educação do governo Eduardo Campos a plataformas mais amplas que, na década de 1990 e início dos anos 2000, difundiram um modelo de governança pública fundado na participação dos setores privados, fato que fortaleceu o modelo de cogestão nas políticas sociais. Assim, situamos a educação do estado no quadro de acontecimentos políticos, econômicos e ideológicos em expansão no mundo, que se expressou nas agendas internacionais voltadas para um novo paradigma de desenvolvimento econômico com equidade social e participação da sociedade civil.

Para caracterizar o modelo de oferta, gestão e currículo das escolas de referência de ensino médio foi necessário recorrer ao modelo de ensino médio (em tempo) integral inaugurado pelo governo de Jarbas Vasconcelos, uma vez que a lógica mercantil fortalecida pelos Centros de Ensino Experimental (CEEs), da parceria estado-ICE, se disseminou por dentro da Secretaria de Educação e conseguiu estender sua influência ao Programa de Educação Integral. Colocar esses dois projetos de educação do estado sob análise foi importante para esta pesquisa porque nos questionamos em que medida as ações provenientes do Programa de Educação Integral a partir de 2008 foram capazes de romper com alguns

elementos produzidos pelo ICE e provocar novos direcionamentos da relação do estado com o setor privado.

Partimos, então, de uma análise documental e bibliográfica, onde foi possível levantar dados sobre o nosso objeto de pesquisa. Submetemos os documentos selecionados à análise teórica do Materialismo Histórico-Dialético por entender a educação como produto e processo das relações de classe e que, sob essa ótica, ela passa a sofrer forte influência das políticas que visam favorecer a acumulação do capital. Dessa forma, foi possível inferir que a lógica economicista em expansão no Brasil vem difundindo meios de convencer “[...] que o Estado é um mau gestor e tudo deve ser deixado ao livre jogo do mercado” (COUTINHO, 2010, p. 30), princípio norteador da pauta neoliberal que produz novos sentidos no campo da gestão das políticas educacionais.

O governo de Jarbas Vasconcelos em Pernambuco deu início à primeira onda de reformas administrativas no estado em que o modelo de cogestão com as organizações privadas se apresentou como alternativa para modernizar as consideradas “velhas” estruturas da máquina pública. No campo educacional, a parceria Estado-mercado-educação aconteceu por intermédio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ICE. Este modelo de educação, fundado na lógica privatista, passou pelo crivo da sociedade, e especificamente pela classe trabalhadora em educação, apesar dos questionamentos. Isso porque o tradicional Ginásio Pernambucano passou a ser o laboratório de experiências tomadas por exitosas, servindo como modelo para uma rede de escolas de ensino médio em tempo integral que se iniciava. Com este movimento, as escolas passaram a compor novas culturas organizacionais, alterando as formas de gestão, currículo e o tipo de oferta educacional do estado.

Sob nosso ponto de vista, porém, a partir de 2007, na gestão de Eduardo Campos, ocorreram alterações importantes na relação do estado com o setor privado, de modo que ao criar o Programa de Educação Integral e desarticular a parceria com o ICE, a forma de participação estatal na educação pública foi redimensionada. Destacamos alguns deslocamentos nesta perspectiva: o financiamento público deslocou a tomada de decisão sobre recursos e processos educacionais para as mãos do estado, favorecendo a ampliação da rede, a flexibilização do tempo integral e o incremento da democratização do acesso; a gestão curricular, que à época da parceria estado-ICE se baseava em Manuais Operacionais, passou a ser orientada pela Matriz Curricular da SEE e pela Linha de Financiamento do governo federal voltada à reestruturação do currículo do ensino médio; o provimento para o cargo de gestor passou a atender regulamentação própria da SEE, substituindo os critérios de seleção do Conselho Gestor da iniciativa privada; a política de premiação passou a atender o conjunto

da rede de ensino, deslocando a prioridade sobre os educadores do Programa de Educação Integral.

Entretanto, esses deslocamentos não aconteceram isentos das tensões provocadas pela atividade privada, uma vez que o terceiro setor encontrou outras formas de atuação, motivado pelo modelo de governança implantado por Eduardo Campos. Dessa forma, foi possível retirar dos dados apresentados nesta pesquisa algumas conclusões sobre as novas dimensões da relação público-privada no processo de expansão da Política de Educação Integral de Pernambuco, implantada por este governo.

As escolas deixaram de ser tratadas como Centros de Ensino Experimental e passaram a se denominar Escolas de Referência em Ensino Médio. A retirada do termo “experimental” deu sinalizações de que este projeto educacional passaria a compor a estrutura da rede de ensino público em definitivo. Essas instituições de ensino seriam parâmetro de referência para que a política educacional implantada por Eduardo Campos adquirisse notoriedade nacional e servisse ao seu projeto político eleitoral. Assim, foram adotados procedimentos regulatórios para que elas apresentassem a produtividade esperada por este governo.

As linhas de financiamento passaram a ser prioritariamente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Neste caso, as escolas passaram a atender as orientações prescritivas das políticas criadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a normatização da Secretaria de Educação, o que causou a retirada do ICE neste âmbito da política. Esses novos recursos foram importantes para modificar as formas de oferta de ensino médio em tempo integral. Já em 2008, o governo do estado criou a modalidade de escolas semi-integrais, inaugurando dezoito escolas neste formato, o que deu indícios de sua tendência em flexibilizar o tempo integral das novas escolas de referência. O financiamento público permitiu, também, ampliar o número de matrículas na capital e expandir o ensino médio em tempo integral em todas as regiões do estado, melhorando o acesso a esta modalidade de ensino.

No entanto, a expansão das escolas de referência manteve vinculação com o projeto econômico da gestão Eduardo Campos, onde essas escolas se apresentaram como estratégia de formação de recursos humanos. Neste caso, a política de expansão da rede partiu de concepções economicistas e, portanto, restrita às questões da produtividade econômica. O Programa de Educação Integral centralizou, então, as iniciativas do governo no campo educacional para o período, de forma a assegurar o desenvolvimento sustentado da sociedade e da economia local.

Há pelo menos duas questões importantes que se sobressaem ao tentarmos compreender a lógica do governo do estado de atribuir ao seu principal projeto de educação a responsabilidade de atender os desafios da economia. Em primeiro lugar, a condição de subordinação da economia brasileira ao capitalismo central impõe grandes dificuldades para a classe trabalhadora. Em segundo lugar, priorizar na escola a formação de recursos humanos relativiza as novas formas da relação trabalho-capital que vêm alimentando o desemprego e a superexploração da força de trabalho. Assim, ao ativar um discurso em torno da “prosperidade econômica” do estado, o governo Eduardo Campos atenuou as contradições do capital que demarcam significativas diferenças sociais e produzem diferentes expectativas de qualidade de vida social e profissional para os estudantes.

A expansão da oferta do ensino médio em tempo integral também acentuou o grau de desigualdade que esta política gerou em relação às escolas da modalidade de ensino regular. Além de limitar o número de vagas nessas escolas em função da política de reordenamento da rede estadual, o governo institucionalizou formas diferenciadas de financiamento público entre as EREMs e as escolas de ensino regular. De maneira que um eventual sucesso das escolas de referência estaria diretamente relacionado à canalização de mais e melhores insumos, sujeitando os alunos do ensino regular a frequentar escolas com menos recursos e, por consequência, com insuficientes condições de funcionamento (ADRIÃO *et al.*, 2018).

A gestão do currículo também foi alterada. Em 2012, dois movimentos concorreram para modificar o funcionamento do currículo nas escolas de referência: a ampliação da adesão ao Programa Ensino Médio Inovador e a publicação da Matriz Curricular das EREMs. Dessa forma, ao currículo das EREMs, de viés mais instrumental e economicista, foram acrescentadas as orientações do ProEMI, que trazem um formato de currículo para o ensino médio fundado na concepção do trabalho como princípio educativo. De forma geral, esses dois projetos curriculares são desenvolvidos na Parte Diversificada e nas Atividades Complementares, componentes da carga horária que dão singularidade às EREMs quando comparadas com a estrutura curricular do ensino médio regular.

Atualmente, porém, o ProEMI vem limitando a sua atuação em função da nova Política de Fomento às Escolas em Tempo Integral – EMTI, criada em 2017. Esta política de financiamento e reestruturação curricular apresenta proximidades com o currículo do PEI, haja vista os conceitos de protagonismo juvenil, empreendedorismo e projeto de vida estarem imediatamente articulados nos dois modelos. A Política de Fomento reorganizou o ensino médio e atribuiu novos sentidos à formação da juventude brasileira. Com ela, foram atualizadas as orientações em torno de itinerários formativos, que, entre outros aspectos,

retomou o dualismo entre formação geral e formação técnica, acentuou os níveis de flexibilização curricular e alargou os espaços de atuação da iniciativa privada na educação pública. Assim, na disputa entre as propostas curriculares de influências conceituais ligeiramente opostas, ProEMI, PEI e EMTI, fortaleceram-se aquelas que sustentam a tendência das políticas educacionais em aderir ao projeto de educação de viés instrumental-mercadológico.

O conceito de empreendedorismo, trabalhado de forma transversal nos centros de ensino experimental, adquiriu *status* de disciplina na matriz curricular de 2012, com carga horária específica na Parte Diversificada do currículo. Em 2018, por ocasião da reforma do ensino médio, a rede de educação dobrou a carga horária desta disciplina e incluiu a noção de “projeto de vida”, passando a denominá-la Projeto de Vida e Empreendedorismo, que além da carga horária formal também é desenvolvida por meio dos projetos de diferentes ONGs.

As organizações empresariais, representadas pelo terceiro setor, incidem no currículo das escolas por meio da implantação de projetos educacionais diversificados e visam, como levantado neste estudo, a um tipo de ativismo privado que propaga uma transformação social desvinculada da ação política organizativa/reivindicativa dos processos democráticos de participação. Consideramos que, como atuam prioritariamente no ensino médio, elas tentam formatar um modelo de integração juvenil subserviente às condições postas pelo capital ao trabalho. Assim, os projetos educacionais disseminados por essas organizações privadas esperam produzir jovens comprometidos socialmente e bem sucedidos na profissão, dissimulando as condições de vulnerabilidade que impactam nas suas biografias.

Do ponto de vista da expectativa de aprendizagem do currículo do PEI, o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e o projeto de vida buscam preparar jovens protagonistas e autônomos capazes de empreender na vida social e nos negócios, de elaborar um projeto de vida que lhes proporcione realização material e simbólica e de assumir um compromisso ético e social com a comunidade da qual faz parte. Este conteúdo político-ideológico difunde ideias em torno de um ambiente de positividade e de expectativas de transformação social a partir da atividade direta dos indivíduos, relativizando as reais condições de vida dos estudantes. Esses mecanismos de convencimento fazem parte do projeto do capital e sobre eles avançam propostas reducionistas de formação educacional no estado que impactam negativamente na formação dos filhos da classe trabalhadora que em sua maioria frequentam a rede de ensino.

Dessa forma, acreditamos que em muito pouco contribuiu a tomada da ação do Estado no âmbito do currículo das EREMs, pois mesmo retirando das escolas a veiculação dos

Manuais Operacionais do Procentro, o governo estadual continuou produzindo o projeto de juventude das organizações empresariais. Da mesma forma, o ProEMI, de aproximação progressista, perdeu espaço de atuação para a Política de Fomento e o projeto pedagógico do PEI, que juntos intensificaram o formato técnico-instrumental do currículo do ensino médio.

Nos termos da gestão, a organização institucional das escolas levou em consideração o Modelo de Gestão do Poder Executivo criado em 2009 e o Pacto pela Educação de Pernambuco, editado em 2013. Em virtude deste novo modelo de gestão, a participação direta do ICE no setor educacional foi substituída por outras formas de intervenção da atividade privada na educação: contratos de consultoria, formação/capacitação da equipe gestora por organizações empresariais, importação de tecnologias gerenciais-empresariais, entre outros instrumentos que, em última instância, disseminaram no interior da escola pública valores como meritocracia, competitividade e produtividade, todos relacionados ao universo privado.

A criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) em 2008 provocou alterações importantes na política de premiação do setor educacional. O BDE passou a abranger o conjunto da Rede de Ensino, não mais apenas os professores e gestores do ensino médio em tempo integral, fato que relativizou a cultura implantada pelo Procentro que recaía sobre a importância dada especificamente à carreira do professor/gestor atuante nesta modalidade de ensino. Mesmo considerando que a política de incentivo destoava das bases da gestão democrática, pensamos que este movimento do poder público contribuiu positivamente para diminuir as distâncias entre o professor do PEI e o professor do ensino regular, que, embora integrando uma única rede de ensino, se afastaram por aspectos valorativos. De qualquer forma, é importante destacar que uma política séria de valorização da carreira do magistério seria mais oportuna para os professores do conjunto da rede.

A seleção para o cargo de gestor também sofreu alteração com a expansão da Política de Ensino Médio Integral. No período da parceria público-privada, o processo seletivo estava restrito à avaliação do Procentro, que permitia que esta função fosse ocupada por cargos em comissão do serviço público ou agentes da atividade privada. Com a publicação do Decreto n.º 38.103 de 2012, o processo de seleção passou exclusivamente para a esfera pública que determinou a obrigatoriedade do exercício da função por profissionais de carreira no magistério público. No entanto, as novas formas de provimento do cargo de gestor escolar, ainda que apresentem alguns avanços quando submetidas à comparação com a seleção unilateral do Procentro, não conseguiram se desvincular das orientações privatistas, uma vez que elas passaram a compor a certificação atribuída pelo Progepe, estruturado por padrões tecnicistas e mercadológicos. Outro aspecto importante para ser considerado nesta seleção é o

fato de vincular a avaliação do Plano de Ação da escola, apresentado pelo candidato, à política de responsabilização educacional, o que restringe ações educacionais mais abrangentes na construção deste documento.

A autonomia da gestão escolar seguiu os princípios de descentralização e desconcentração, já amplamente explorados pelas reformas administrativas. Embora a legislação estadual expresse a autonomia nos espaços escolares como meio de exercitar a gestão democrática e as formas de participação, percebemos que a busca pelo aumento da eficiência do estado viabilizou, por um lado, a entrada de mecanismos da atividade empresarial e, por outro, a contenção dos gastos públicos com políticas sociais. Essas demandas concorreram para o controle da atividade da gestão e disseminaram a ideia de fazer mais com menos como parâmetro de sucesso da gestão escolar. Da mesma forma, o grau de participação nas instituições de ensino buscou aprimorar o desempenho e a competitividade dessas instituições, uma vez que a ideia é incorporar a iniciativa dos trabalhadores e favorecer a implementação de estratégias motivacionais para o desempenho do trabalho (MOTTA, 1997, *apud* ADRIÃO e GARCIA, 2015). Não à toa o estado vem investindo na capacitação dos seus gestores, através da iniciativa privada, buscando garantir a eficácia e a eficiência dos processos de gestão educacional. Isso refletiu na lógica do planejamento escolar que passou a adotar uma sistemática de práticas gerenciais e processos administrativos que incluiu um tipo de participação coletiva, fundado na responsabilização conjunta da comunidade escolar pelos resultados da política educacional.

Neste caminho, os novos padrões de desenvolvimento social e econômico implantaram nos setores da máquina pública a lógica da iniciativa privada, tomada por mais eficiente e, portanto, menos onerosa aos cofres públicos. E assim, a relação entre o setor público e os setores da iniciativa privada alterou as funções do Estado e deslocou a noção de direitos sociais para uma abordagem mais limitada e utilitarista. Assim, a relação Estado e mercado vem descaracterizando o direito à educação pública como produto de uma ação política dos movimentos sociais ao permitir que as emergências do mercado conduzam essa política à maneira de um empreendimento comercial. Esta situação, hoje possível pela retração da função do Estado e a gradativa ampliação da intervenção privada, institucionalizou um tipo de governança no Brasil em que por um lado identificamos recursos públicos, patrimônios públicos e os aparatos institucionais do Estado e, de outro, a forte incidência do modelo mercadológico nas políticas sociais, entre elas as educacionais.

Pernambuco, assim, seguiu a cartilha das políticas internacionais para o novo milênio em torno de uma proposta de desenvolvimento econômico com equidade social e participação

da sociedade civil. Esses conceitos, desapropriados do campo progressista em favor de uma nova ordem neoliberal, foram utilizados para reorganizar o sistema capitalista em razão do fracasso da primeira onda de reformas neoliberais. Para produzir um modelo de desenvolvimento econômico e social, essas pautas disseminaram a ideia do estímulo à participação da sociedade civil, de forma solidária e civicamente consciente (MOTTA, 2007), onde o modelo de participação social deslocou-se para a esfera do terceiro setor.

Nesse sentido, a participação da sociedade civil nas instâncias tradicionais de participação coletiva como os partidos políticos, os sindicatos e as organizações sociais foi redimensionada. É o terceiro setor, representado pelas organizações não governamentais, institutos, fundações e empresas, um dos principais agentes sociais responsáveis por disseminar as novas ideias de *participação social*, *responsabilidade social*, *cidadania ativa* etc. (SOUZA, 2006). Dentro das escolas, estes conceitos vão se agregando a outros, tais como as ideias em torno de associativismo, voluntariado, filantropia, entre outras ideias que circulam no mesmo campo conceitual. Como vimos, esse tipo de participação vem refletindo na gestão das escolas ao incorporar a iniciativa dos profissionais do magistério à lógica do capital. No currículo, esta noção vem disseminando formas de participação social e intervenção comunitária “generosas”, nas palavras de Abramo (2005), que retira do jovem estudante do ensino médio a força das pressões reivindicativas dos processos democráticos.

De modo geral, a relação público-privada no processo de expansão do Programa de Educação Integral oscilou em mais participação do estado, mas não se traduziu, concretamente, em ações que pudessem sinalizar para a desarticulação da relação com o setor privado. Como vimos, essa relação apontou para a reconfiguração de antigos paradigmas e a criação de novos arranjos institucionais de viés mercadológico.

Ainda é importante destacar mais uma questão para esse período. A iniciativa do governo de Pernambuco em incluir o setor educacional como estratégico para a “modernização” e a “inovação” socioeconômica partiu de um cenário circunscrito no presente, em que se deixou para trás uma herança de profundas discrepâncias no sistema de ensino estadual e reproduziu um cenário de expectativas positivas para o futuro que em nada se ajusta com o contexto colocado pelas políticas neoliberais no campo do trabalho. Esta iniciativa partiu, sobretudo, de um conjunto de representações teóricas e metodológicas que deixou à margem as características de uma rede educacional marcada pela desigualdade das suas estruturas.

Com mais de dez anos de atividade, o projeto das EREMs construiu consensos em favor de uma “qualidade” educacional das escolas que se difundiu pela região e vem

angariando adesões em outros estados brasileiros. Sendo assim, há uma grande dificuldade em desconstruir os discursos que vêm sustentando este modelo, uma vez que por eles passam uma forte noção de sucesso, produtividade e êxito.

As continuidades e discontinuidades em torno de um único projeto de educação nos ofereceram pistas que podem sinalizar para um processo ainda em transformação. Se for assim, é possível pensar em mudanças e, neste caso, não perder de vista o modelo de escola pública, reclamado pelos movimentos de classe. Mesmo que o modelo democrático de escola pública não tenha se projetado dentro dos padrões de qualidade e inclusão esperados, é somente a partir dele que poderemos reivindicar por mudanças mais substantivas. Ativar ações dentro das escolas na contramão da atual conjuntura que valorizem a política educacional como instrumento de garantia dos direitos do cidadão deve ser, portanto, a bandeira permanente do magistério público. Assim, compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade e, do ponto de vista do currículo, revelar a ineficácia de ações meramente conteudistas, para propor ações que integrem conhecimento e intervenção prática (KUENZER, 2002).

Desvelar os processos de apropriação da educação pública pelo setor privado, colocando-os no plano da contestação e da crítica foi o nosso propósito. Nesse sentido, concordamos com Apple (2003) ao afirmar que nenhuma análise sobre educação pode ser realmente séria se não partirmos da sensibilidade em relação às lutas do momento que alteram constantemente o terreno no qual a educação opera. Esperamos que as ideias aqui apresentadas possam se somar a outras e, dessa forma, elas sirvam como possibilidades de resistência ao que está posto para a educação no momento. Da mesma forma que possam subsidiar outras análises no território do currículo ou da gestão escolar, haja vista os diversificados sentidos que agentes públicos e privados que dirigem a educação do país têm dado a esses elementos do campo educacional, exigindo da academia novas investigações.

Refletir sobre como a escola poderá fortalecer o seu papel democratizador na atual configuração social não é tarefa fácil, mas é imprescindível que essa questão encontre espaços para se fortalecer nos debates do campo das ciências sociais, da educação e das políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. Ação educativa*, São Paulo, 2005 p. 19-39. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**: Unicamp, Campinas. v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf> Acesso em: 15 jul 2019.

ADRIÃO, Theresa. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p.48-64, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/175381148-Indicacoes-e-reflexoes-sobre-as-relacoes-entre-esferas-publicas-e-privadas-para-a-oferta-educacional-no-brasil-1.html>. Acesso: em 20 dez. 2019.

ADRIÃO *et. al*: Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa (org.): **Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**, v.1, Curitiba: CRV, p.121-159, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329119953\\_Curriculo\\_gestao\\_e\\_oferta\\_da\\_educacao\\_basica\\_brasileira\\_incidencias\\_de\\_atores\\_privados\\_nos\\_sistemas\\_estaduais\\_2005-2015](https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015). Acesso em: 02 set 2019.

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo: UNESP, Vol. 25, n.50 p. 435-452, set-dez. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304446658\\_Mudancas\\_organizacionais\\_na\\_gestao\\_da\\_escola\\_e\\_sua\\_relacao\\_com\\_o\\_mundo\\_empresarial\\_aprofundamento\\_da\\_privatizacao\\_na\\_educacao\\_basica\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/304446658_Mudancas_organizacionais_na_gestao_da_escola_e_sua_relacao_com_o_mundo_empresarial_aprofundamento_da_privatizacao_na_educacao_basica_brasileira). Acesso em: 25 set 2019.

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. As reformas educacionais no Estado de São Paulo e a escola de tempo integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. In: CARMO, Jefferson Carriello do. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. SILVA, Ceilda Maria Costa de Souza (organizadores) **Transformações do Estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, v 1, p. 167-191, 2016. disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-05-10-16-0-17-02.pdf>. Acesso em 01 nov. 2019

ADRIÃO, Theresa. KANNO, Danilo. OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: estudo de matrículas públicas e privadas entre 2005-2015. In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa (org.) **Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. V.1, Curitiba: CRV, p. 21-31, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329119953\\_Curriculo\\_gestao\\_e\\_oferta\\_da\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao)

o básica brasileira incidências de atores privados nos sistemas estaduais 2005-2015. Acesso em: 02 set 2019.

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera: Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011. Disponível em <file:///C:/Users/ACER/Desktop/ADRI%C3%83O-PERONI.pdf>. Acesso em: 20 jul 2019.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2 ed. Londrina: Praxis, 2007. Disponível em <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa** n. 77, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991, p. 54-61. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Desktop/1042-3913-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

ALVES, Gustavo Biasoli. **Discurso e Reforma do Estado no Governo Collor**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) - UFRGS, Porto Alegre, 2004.

AMARAL, Daniela Patti do. OLIVEIRA, Renato José de. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. *In: Juventude e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação*. **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, vol. 31, n. 84, p.209-230. 2011.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In: GENTILI, Pablo (org) Pós-liberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ANTUNES, Flávia. **Gestão por Resultados na Educação**. 2.ed. Recife: PROGEPE, Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum: PUC**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530/24420>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 set 2019.

BALL, Stephen J. YOUDELL, Deborah. La privatización encubierta en la educación pública. **Instituto de Educación:** Universidad de Londres. 2008. Disponível em [https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball\\_s\\_y\\_youdell\\_d\\_2008\\_la\\_privatizacion\\_encubierta\\_en\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d_2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf). Acesso em: 20 jul 2019.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BARRETO, Túlio Velho. Pernambuco governo Jarbas Vasconcelos 2003: uma breve avaliação política do primeiro ano de governo. **Observa nordeste:** Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/index.php/ultimas-noticias/192-observanordeste/observanordeste/2047-pernambuco-governo-jarbas-vasconcelos-2003-uma-breve-avaliacao-politica-do-primeiro-ano-de-governo>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BELTRÃO, José Arlen. TAFARELL, Celí. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786>. Acesso em: 04 out. 2019.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Público, privado e o indivíduo no novo capitalismo. **Tempo Social**. São Paulo: USP; vol. 12, n. 2, p. 203-236 nov. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702000000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000200014). Acesso em: 05 ago. 2018.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco:** um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Caruaru, 2014

BERTAGNA, Regiane Helena. Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa (org.) **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira:** incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)., Curitiba: CRV. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329119953\\_Curriculo\\_gestao\\_e\\_oferta\\_da\\_educacao\\_basica\\_brasileira\\_incidencias\\_de\\_atores\\_privados\\_nos\\_sistemas\\_estaduais\\_2005-2015](https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015). Acesso em: 02 set 2019.

BOGDAN Roberto C. BIKLEN Sari Knopp: **Investigação Qualitativa em Educação** Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

BORGHI, Raquel Fontes. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica (2005-2015) In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa (org.): **Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais** (2005-2015). v.1, Curitiba: CRV, 2018. p. 53-63. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329119953\\_Curriculo\\_gestao\\_e\\_oferta\\_da\\_educacao\\_basica\\_brasileira\\_incidencias\\_de\\_atores\\_privados\\_nos\\_sistemas\\_estaduais\\_2005-2015](https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015). Acesso em: 02 set 2019.

BRAGA, Ruy. BIANCHI, Álvaro. O Social-liberalismo chega aos trópicos. **Revista Opinião**. Rio de Janeiro: PSTU. 2003. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/o-social-liberalismo-chega-aos-tropicos/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *In*: Juventude e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, vol. 31, n. 84, p. 195-208. 2011.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. 88 p. disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção1, Edição Extra, 26/6/2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá outras providências. Brasília, 2009 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, nº 48, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm). Acesso em: 3 dez 2019.

BRASIL.. Presidência da República. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL.. Presidência da República. **Lei n. 6.095/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20) Acesso em: 03 jan. 2020

BRASIL.Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016: notas estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 971 de 09 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário oficial da União** n. 195, Brasília, 13 de outubro de 2009. Disponível em:  
[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. **Diário oficial da União** Nº 113, Brasília, 14 de junho de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file> Acesso em: 03 Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4 de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2018**, Brasília, 2018, disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2017**. Brasília, 2017. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. **Censo Escolar 2018: Principais Resultados**. Brasília, [2019]. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 5/2011, de 5 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**. Brasília: 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez 2019

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado v.1.1997. Disponível em: <file:///F:/REFORMA%20DO%20ESTADO%20BRESSER%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 20 de mar 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: Proposta de Governo**. [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” e o social-liberalismo brasileiro: contribuição à crítica da noção do desenvolvimento econômico com equidade. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa; v. 8, n. 1, 2008 pag. 23-35 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/112>. Acesso em: 1 dez. 2018.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Em pauta Revista do Serviço social**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 31, v. 11, 2013, p. 119-138. Disponível em <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/o-canto-da-sereia-social-liberalismo-novo-desenvolvimentismo-e-supremacia-burguesa-no-capitalismo-dependente-brasileiro/view>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

CASTELO, Rodrigo. **O SOCIAL-LIBERALISMO: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI**. 2011. 380f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

CASTELO, Rodrigo. **A “QUESTÃO SOCIAL” NA ORIGEM DO CAPITALISMO: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-66282012000400002&lng=pt&nrm=is&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282012000400002&lng=pt&nrm=is&tlng=pt). Acesso em 06 dez. 2020.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. BOTLER Alice Miriam Happ. Razão instrumental no contexto da reforma administrativa em Pernambuco: como fica a participação cidadã? *In*: SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. ANDRADE, Edson Francisco de. MARQUES, Luciana Rosa (orgs): **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**.

Recife: Ed. ANPAE, 2019. Disponível em:  
<http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEduccionalPernambuco.pdf>. Acesso em 3 dez. 2019

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Parecer CEE/PE nº 03/2004**. Esclarecimento sobre a descaracterização institucional do Ginásio Pernambucano e a caracterização institucional do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano [...]. Recife, 2004. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/03-2004.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO DE TECNOLOGIAS ESTRATÉGICAS DO NORDESTE. **Programa Futuras Cientistas 2019**. [S.I.], 2018. Disponível em:  
<https://www.cetene.gov.br/index.php/2018/08/21/programa-futuras-cientistas-2019/> .  
 Acesso em: 18 de abr. 2020.

CHIZZOTI, Antônio. PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em:  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:  
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 20. Set. 2019.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, Rio de Janeiro, jan.-abr. 2012.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 1. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Franciscode, BRAGA Ruy e RIZEK Cibele (orgs.): **Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira**. Boitempo: São Paulo, 2010. P. 29-43.

CRUZ, Maurício Serra Moreira da. **Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco**. SEPLAG: Pernambuco, [2007?]. disponível em [http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador\\_repositorio\\_documento/get\\_file?p\\_l\\_id=37791&folderId=38137&name=DLFE-2423.pdf](http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador_repositorio_documento/get_file?p_l_id=37791&folderId=38137&name=DLFE-2423.pdf). Acesso em: 30 nov. 2018.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

CYSNE, Rubens Penha. PIB, política e bem-estar. **Revista Conjuntura Econômica**, São Paulo: Repositório de periódicos e revistas FGV, Dezembro de 2010. P. 52-55 Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rce/article/view/24186>. Acesso em: 2 ago. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 30 nov. 2018

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Unicamp, Campinas, v. 28, n. 100, P. 921-946, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. BUENO Maria Sylvania Simões. O público e o privado na educação. In: WITTMANN, Lauro Carlos. GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs). **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. MEC/Inep/Comped: Brasília, p. 53-62, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000081.pdf>. Acesso em: 20 dez 2019.

DUTRA, Paulo F. V. **Educação Integral e Profissional**. 2. ed. PROGEPE: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, Recife, 2019.

DULTRA, Paulo F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio**. : UFPE: Recife, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre, ed. Penso, 2013.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf). Acesso em: 01 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SORDI, Mara Regina Lemes De; VARANI, Adriana; MENDES Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Orgs.) **Qualidade(s) da Escola Pública: Reinventando a Avaliação Como Resistência**. [Edição Eletrônica]. Minas Gerais: Navegando Publicações 2017. Disponível em: <file:///G:/PROJETO%20II/QUALIDADES%20DA%20ESCOLA%20PUBLICA.pdf> Acesso em: 28 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa (org.) **Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. V.1, Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329119953\\_Curriculo\\_gestao\\_e\\_oferta\\_da\\_educacao\\_o\\_basica\\_brasileira\\_incidencias\\_de\\_atores\\_privados\\_nos\\_sistemas\\_estaduais\\_2005-2015](https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_o_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015) Acesso em: 02 set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. CALDART, Roseli Salette (orgs). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 jun. 2020.

GARCIA, Teise. Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas a atores (2005-2015). In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa (org.) **Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. v.1, Curitiba: CRV, 2018. pp. 53-63. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329119953\\_Curriculo\\_gestao\\_e\\_oferta\\_da\\_educacao\\_basica\\_brasileira\\_incidencias\\_de\\_atores\\_privados\\_nos\\_sistemas\\_estaduais\\_2005-2015](https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015). Acesso em: 02 set 2019.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Revista Educação e Realidade:** Rio Grande do Sul: UFRGS p. 191-202. 1995 Disponível em <file:///C:/Users/ACER/Documents/GENTILI%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20NEOLIBERALISMO.pdf>. acesso em: 10 de jan 2019.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991. Disponível em <file:///F:/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>. Acesso em: 30 de mar 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em [file:///F:/Anthony\\_Giddens\\_Sociologia.pdf](file:///F:/Anthony_Giddens_Sociologia.pdf) Acesso em: 10 de jul. 2018.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Volume 1, 1999. Disponível em <http://www.rabaneda.adv.br/download/Ciencias%20Pol%EDticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-I.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

GIDDENS, Anthony. **Os intelectuais e a organização da cultura**. In COUTINHO, Carlos Nelson. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: ed. Loyola, 2008.

HENRY JUNIOR, Raul Jean Louis. **O Ginásio Pernambucano e o PROCENTRO: os desafios para transformar o projeto piloto em política de rede**. 2011. (Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste)- UFPE. Recife, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, São Paulo: UNESP, Vol. 21, n. 38, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/5265-Texto%20do%20artigo-26781-2-10-20120307.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília: Associação Brasileira de Serviço Social, 2001, Ano 2, n. 3, pp. 9-32. Disponível em: [http://cressmt.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/08/Temporalis\\_n\\_3\\_Questao\\_Social.pdf](http://cressmt.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/08/Temporalis_n_3_Questao_Social.pdf). Acesso em: 30 jun 2019

IBEGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018**. Coordenação de população e indicadores sociais: Rio de Janeiro 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Coordenação de população e indicadores sociais; Rio de Janeiro. 2010. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>. Acesso em: 5 de jun de 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO: ICE **Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira** Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recife: ICE, [2009?] disponível em: [http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_ModeloGestao](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao). Acesso em: 30. nov. 2018.

JUNIOR ACHIEVEMENT, **Sobre a JA**. [S.I], [200-?]. Disponível em: <https://www.jabrasil.org.br/sobre-nos> . Acesso em: 11 de abr. de 2020.

KUENZER. Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acácia Zeneida Kuenzer (org). 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.).

**Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002. p. 77-95

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE: Recife, 2009.

LIMA, João Policarpo R.; SICSÚ, Abraham Benzaquem; PADILHA Maria Fernanda F. G. Economia de Pernambuco: transformações recentes e perspectivas no contexto regional globalizado. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 38, nº 4, out-dez. 2007. Disponível em: [www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd\\_artigo\\_ren=1062](http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1062). Acesso em: 1 de jun. de 2018.

LIMA, Ivaneide Áurea de P. TEAR: **Tecnologia empresarial aplicada à Educação: gestão e resultados.** Recife: Livro Rápido, 2009.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo, Albatroz/Loqui, 2008. Disponível em <http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livro-a-juventude.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MAGALHÃES, Irenilda Ramos de Brito Sá. **Gestão Escolar e o Desempenho do Gestor Escolar.** 2.ed: Recife: PROGEPE, Secretaria de Educação e Esportes, Pernambuco, 2019.

MARINE, Caio. MARTINS, Humberto Falcão. Governança Pública Contemporânea: uma tentativa de dissecação conceitual. **Revista do TCU**, Brasília: Tribunal de Contas da União, n. 130, 2014, pp. 42-53. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Desktop/40-Texto%20do%20artigo-70-1-10-20141215.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo Histórico-Dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Ensino Médio, **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** Brasília, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MEC. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008).** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf> Acesso em: 30 nov. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <file:///F:/A%20educacao%20para%20alem%20do%20capital%20%20Istvan%20Meszaros.pdf> f. Acesso em: 30 out. 2018.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Programa de Aceleração do Crescimento**. Brasília, [2011]. Disponível em <http://pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas: UNICAMP, v. 23, n. 80, p. 13-24, setembro/2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 set. 2019.

MORAIS, Édima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - UFPE, Caruaru, 2013.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo: NEILS/PUC, v. 8, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/l/article/view/18912> Acesso em: 20 jan. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trab. educ. saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, vol.6 n.3 Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 02 set. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. **Ensino Médio Integral ou Integrado e a Gestão por Resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -: UFPE, Recife, 2019.

NEWMAN, Janet. CLARKE, John: Gerencialismo. **Revista Educação e Realidade**: UFRGS, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NETO, Antônio Cabral. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.** Campinas: UNICAMP, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2019.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. O Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. **As relações público-privadas nas iniciativas do Programa Nacional de acesso ao ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**, 2020. Tese (Doutorado em Educação) - UFPE, Recife, 2020.

PERNAMBUCO/MBC. **Plano Visão de Futuro Pernambuco 2035**: Proposta para discussão com a sociedade. Arquivo Público Estadual: Recife, 2015. Disponível em: [https://www.camaraitalianapepb.com.br/imagens/arquivos/pernambuco\\_2035.pdf](https://www.camaraitalianapepb.com.br/imagens/arquivos/pernambuco_2035.pdf). Acesso em: 20 dez 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Programa Todos por Pernambuco: gestão democrática e regionalizada** Mapa da Estratégia para 2008. Secretaria de Planejamento e Gestão: Recife, 2007. Disponível em: [http://www2.seplag.pe.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=18614&folderId=51133&name=DLFE-3665.pdf](http://www2.seplag.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=18614&folderId=51133&name=DLFE-3665.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007**. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1373&tipo=TEXTOATUALIZADO>. acesso em: 02 de jan. de 2019.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, 2008b. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/>.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Lei complementar nº 141, de 3 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, 2009, Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=141&complemento=0&ano=2009&tipo=&url>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017** altera a Lei Complementar n. 125/08. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, 2017a. disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 30 dez. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de planejamento e Gestão. **Decreto Estadual nº 39.336 de 25 de abril de 2013**. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Recife, 2013. Disponível em:

[http://www.sad.pe.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=1fa27e1e-b2c4-4bd0-9cc4-b89430d0562b&groupId=11927](http://www.sad.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=1fa27e1e-b2c4-4bd0-9cc4-b89430d0562b&groupId=11927) Acesso em: 20 jul. 2018

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Instrução Normativa n. 01, de 28 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco** – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 28 fev.2012a.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Educação Profissional. **Projeto de Vida e Empreendedorismo nas escolas de referência em ensino médio**. Recife: SEEIP, 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Poder Executivo, Pernambuco, PE, 19 de maio de 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Decreto nº 47.297, de 12 de abril de 2019. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Poder Executivo, Pernambuco, PE, 13 de abril de 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Portaria nº 910, de 06 de fevereiro de 2018. Matrizes Curriculares das Escolas de Referência em Ensino Médio jornada Integral, Semi-Integral e das Escolas Técnicas Estaduais ofertantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Poder Executivo, 7 de fevereiro de 2018a.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016**. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15973&complemento=0&ano=2016&tipo=&url=>. Acesso em: 10 de dez 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de. **Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de Responsabilidade Educacional**. SEE/PE, Recife, PE, [2017?]. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RELATORIO-ANUAL-EDUCACAO-2017.pdf>. Acesso em: 04 de dez. 2019

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Balanco da Educação: 2015-2018**. SEE/PE, Recife, PE, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15373/BALAN%20C3%87O%20DA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%202015-%202018.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. *In*: Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, PE, 2003. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?id=7829&tipo=..> Acesso em: 10 mai. 2020.

PERNAMBUCO. Assembleia legislativa de. **Lei nº 11.629 de 28 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências. *In:* Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, PE, 1999. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1259&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Decreto nº 30.313, de 27 de março de 2007.** Cria o Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. *In:* Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, PE, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.pe.gov.br/web/cedes/decreto>. Acesso em: 30 out. 2019.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa de. **Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004.** Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. *In:* Sistema LEGISPE – Base de Dados da Legislação Estadual de Pernambuco, Recife, PE, 2004. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PERONI Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. In Vera Maria Vidal Peroni (Org). Brasília: Liber Livro, 2013. 352 p.; 16 x 23cm.

PERONI Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras:** UFRGS, Porto Alegre. v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).. Acesso em: 20 jul 2019.

PERONI Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado **Pro-Posições**, Campinas: Unicamp, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso em: 25 set 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, São Paulo: UNESP, v. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019.

PONTES, Elisabeth. FARIAS, Natália. **Gestão Pública:** 2.ed. Recife: PROGEPE: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf> Acesso em: 3 jul. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**: Belo Horizonte v.23 n.1 p. 207-218 jan-abr 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. É o esvaziamento do currículo, seja pela dualidade, seja pela fragmentação. **Revista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**: FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-o-esvaziamento-do-curriculo-seja-pela-dualidade-seja-pela-fragmentacao>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e Qualidade da Educação Básica. **Currículo sem Fronteiras**: v. 19, n. 1, p. 309-334, jan./abr. 2019 disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/santos-silva.pdf>. Acesso em: 04 out. 2019

REZENDE, Flávio da Cunha. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 344-365. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/14.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza. **Políticas de Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - UFPE, Caruaru, 2016.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. SILVA, Katharine Ninive Pinto. Avaliações em larga escala e educação integral no ensino médio. **e-Curriculum**, São Paulo: PUC, v.17, n.3, p. 1312-1331 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/36330>. Acesso em: 20 dez. 2019.

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. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - UFPE, Caruaru, 2014.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. **Rev. Educação Unisinos**: Unisinos, volume 21, número 2, Porto Alegre, 2017 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.212.03/6100> Acesso em: 10 abr. 2019.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A questão da função social da educação no novo milênio. **Revista B. Téc. Senac**: Rio de Janeiro, v. 33, n.2, P. 39-51, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/297>. Acesso em: 30 de set. de 2018.

SILVA, Andrea Giordanna Araujo. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - UFPE, Recife, 2016.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Educação Empreendedora no Ensino Médio.** [S.I.], [2017?]. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empresada-no-ensino-medio,358aa15d81d36410VgnVCM2000003c74010aRCRD> . Acesso em: 20 de mar. de 2020

SILVA, Katharine Ninive Pinto. SILVA Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 11, n. 3, P. 736-756, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SILVA, Leonardo Mello e Trabalho e regresso: entre desregulação e re-regulação. In: OLIVEIRA, Francisco de. BRAGA Ruy e RIZEK Cibele (orgs.): **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão.** São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino. **A assistência social e as ideologias do social-liberalismo: tendências político-pedagógicas para a formação dos trabalhadores do SUAS.** 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) - UFPE, Recife, 2016.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016).** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SIQUEIRA, Maria Eliza Gonçalves de. MATTOS, Pedro Lincoln. Consultoria externa em reforma do Estado tem função técnica ou estratégica? Um estudo de caso. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: FGV, n.42, v. 1, pp.35-60, 2008. <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n1/a03v42n1.pdf>. Acesso em: 30 set 2019.

SOARES, Laura. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: Unicamp, 2003, vol. 24, n. 84, p. 873-895. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 01 jun 2019.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) - USP. São Paulo, 2006.

TONET, Ivo. Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador: UFBA, v. 8, n. 1, p. 37-46. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16978/11704>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 mar 2018.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 22 mar. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. – Brasília: UNESCO, 304p. 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135923>. Acesso em: 03 nov. 2019.

UNESCO. **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília: Unesco, 2006. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/marco\\_estrategico\\_unesco\\_educ\\_brasil.pdf](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/marco_estrategico_unesco_educ_brasil.pdf). Acesso em: 30 nov. 2018.

Z Aidan, Michel. **A Honra do imperador**. Recife: NEEPD, UFPE, 2014.

## **ANEXOS**

### ANEXO 1: Mapeamento dos documentos selecionados para a pesquisa

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO	FONTE	ANO
<b>MODELO DE OFERTA, GESTÃO E CURRÍCULO DOS CENTROS DE ENSINO EXPERIMENTAL- 2004/2008</b>			
Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004	Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências.	<a href="https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&amp;numero=26307&amp;complemento=0&amp;ano=2004&amp;tipo=&amp;url=">https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&amp;numero=26307&amp;complemento=0&amp;ano=2004&amp;tipo=&amp;url=</a>	2004
Manual Operacional Rede Procentro : Tecnologia Empresarial Socioeducaciona-TESE	Apresenta a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) como uma variante a ser utilizada na gestão escolar.	<a href="http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/M anual_ModeloGestao.pdf">http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/M anual_ModeloGestao.pdf</a>	s.d.
Manual Operacional Rede Procentro A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova	Apresenta o projeto pedagógico para a implantação do modelo dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco	<a href="file:///C:/Users/John%20Mateus/Documents/Doutorado/TESE/Historicização/docuemento%20PROCENTRO.pdf">file:///C:/Users/John%20Mateus/Documents/Doutorado/TESE/Historicização/docuemento%20PROCENTRO.pdf</a>	2008
<b>POLÍTICA DE EXPANSÃO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL – A PARTIR DE 2008</b>			
Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE – Módulo Educação Integral e Profissional <sup>95</sup>	Apresenta dados sobre o Programa de Educação Integral desde a sua criação em 2008 até 2019.	DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos. Módulo de Educação Integral e Profissional: PROGEPE [Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco] 2.ed. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.	2019
Relatório Anual de Indicadores 2017: Lei de	Apresenta os resultados das ações educacionais	<a href="http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RELATOR">http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RELATOR</a>	s.d.

<sup>95</sup> Este documento também foi analisado nas categorias gestão e currículo das EREMs

Responsabilidade Educacional <sup>96</sup>	referentes ao ano de 2017.	<a href="#">IO-ANUAL-EDUCACAO-2017.pdf</a>	
Balanço da Educação 2015-2018 <sup>97</sup>	Apresenta os resultados das ações da pasta da educação de Pernambuco no período entre 2015 e 2018	<a href="http://www.educacao.pe.gov.br/porta_l/upload/galeria/15373/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015-%202018.pdf">http://www.educacao.pe.gov.br/porta_l/upload/galeria/15373/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015-%202018.pdf</a>	2018
“PRIVATIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015)	Adrião <i>et al.</i> (2018) analisam a oferta de ensino médio integral de Pernambuco, a partir do ponto de vista da privatização da educação no estado	<a href="https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_ducacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015">https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_ducacao_basica_brasileira_incidencias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015</a>	2018
<b>MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO</b>			
Decreto nº 39.336 de 25 de abril de 2013	Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual.	<a href="http://www.sad.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=1fa27e1e-b2c4-4bd0-9cc4-b89430d0562b&amp;groupId=11927">http://www.sad.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=1fa27e1e-b2c4-4bd0-9cc4-b89430d0562b&amp;groupId=11927</a>	2013
Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012.	Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto	<a href="https://www.siepehm.educacao.pe.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menu_esquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=5982">https://www.siepehm.educacao.pe.gov.br/sme/conteudoinstitucional/menu_esquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=5982</a>	2012

<sup>96</sup> Este documento também foi analisado nos capítulos sobre gestão escolar e currículo do ensino médio integral.

<sup>97</sup> Este documento também foi analisado no capítulo sobre gestão escolar

	das escolas estaduais, e dá outras providências		
Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE- Módulo Gestão por Resultados na Educação	Apresenta elementos conceituais e metodológicos da política de resultado educacional de Pernambuco	ANTUNES, Flávia. Módulo de Gestão por Resultados na Educação. 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.	2019
Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas e atores	Garcia (2018) analisa os processos de privatização da gestão escolar nos sistemas educacionais brasileiros.	<a href="https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidentias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015">https://www.researchgate.net/publication/329119953_Curriculo_gestao_e_oferta_da_educacao_basica_brasileira_incidentias_de_atores_privados_nos_sistemas_estaduais_2005-2015</a>	2018
<b>CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO</b>			
Instrução Normativa nº 01-2012	Fixa normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o ano letivo de 2012.	<a href="http://200.238.105.211/cadernos/2012/20120228/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20120228).pdf">http://200.238.105.211/cadernos/2012/20120228/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20120228).pdf</a>	2012
Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018.	Estabelece a matriz curricular do ensino médio integral em Pernambuco	<a href="http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20180207).pdf">http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20180207).pdf</a>	2018
<i>Resolução n. 2 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012)</i>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	<i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, DF, 31 jan. 2012.	2012
<i>Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) e</i>	Versa sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download</a>	2011

	Médio	<a href="#">d&amp;alias=9915-pceb005-11-1-1&amp;Itemid=30192</a>	
O discurso do Protagonismo Juvenil	Souza (2006) em sua tese de doutorado faz uma análise do discurso do Protagonismo Juvenil e sua vinculação com o projeto de juventude das organizações privadas.	<a href="https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf">https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/publico/tese_regina.pdf</a>	2006
<b>FONTES SECUNDÁRIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ANO</b>
O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar o projeto piloto em política de rede.	Henry (2011) investiga o processo de replicação do projeto piloto de educação integral iniciado em 2004 pela parceria Seduc-PROCENTRO.	<a href="https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7625/1/arquivo6577_1.pdf">https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7625/1/arquivo6577_1.pdf</a>	2011
Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano	Leite (2009) analisa em sua Dissertação de Mestrado a forma como se materializou a transformação do Ginásio Pernambucano em Centro de Ensino Experimental por meio da parceria estado-ICE.	<a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3999</a>	2009

**Fonte:** a autora (2020).

## **ANEXO 2: Manuais Operacionais Publicados pelo ICE<sup>98</sup>**

- 1) A Implantação do Programa em uma Rede Escolar
- 2) Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)
- 3) Sistema de Avaliação de Desempenho e Bonificação
- 4) Sistema de Avaliação e Acompanhamento Escolar
- 5) Guia de Aprendizagem
- 6) A Biblioteca Escolar
- 7) Os Laboratórios de Ciências
- 8) Protagonismo Juvenil - Práticas e Vivências
- 9) A Escola e sua Concepção Arquitetônico-Pedagógica
- 10) O Jovem e sua Formação Acadêmica - Dicas e Informações Úteis para os Estudantes
- 11) O Jovem e sua Formação Acadêmica - Dicas e Informações Úteis para Gestores e Professores
- 12) Projeto de Vida - O Jovem e sua Formação Acadêmica
- 13) Projeto de Vida - O Jovem e o Mercado de Trabalho

---

<sup>98</sup> Fonte: ICE. **Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**: Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recife: ICE, s.d.