

As demandas do capital e a formação de novas subjetividades no neoliberalismo: o caso do ensino integral e do programa “Projeto de Vida” em Pernambuco

Les exigences du capitalisme et la formation de nouvelles subjectivités dans le néolibéralisme: le cas de l'éducation à temps plein et du programme 'Projet de Vie' dans l'État du Pernambouc

DOI:10.18226/21784612.v28.e023008

Raphael Guazzelli Valerio*
Luciano dos Santos Abreu**

Resumo: A escola de ensino de tempo integral tem assumido paulatinamente o lugar de referência para um novo modelo de educação pública nacional. Ancorada no desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos específicos, atitudes e qualidades pessoais e elementos constitutivos do capital humano, tem fornecido aos estudantes uma formação cuja centralidade está no Projeto de Vida e na empresa de si mesmo, a fim de responder as demandas de economias virtualizadas, que, por sua vez, estão baseadas na competitividade e na concorrência, condicionadas pelo forte processo de financeirização do neoliberalismo. Partindo da análise de leis e documentos oficiais, este artigo buscou conhecer e problematizar a operacionalização de novos dispositivos pela racionalidade neoliberal na formação de subjetividades no modelo de política pública educacional implantado em Pernambuco por meio do Programa de Educação Integral (PEI) nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), avaliando sua contribuição para formação de capital humano instrumentalizado pela lógica concorrencial e pela mão de obra precarizada. Utilizando-se dos conceitos da racionalidade neoliberal de Pierre Dardot e Christian Laval e da biopolítica de Michel Foucault, constatou-se que a implementação e a execução do PEI operou uma ressignificação do Ensino Médio com o objetivo de formação de uma subjetividade específica, adaptada à flexibilidade produtiva da economia do conhecimento. Compreendeu-se que o Programa de Educação Integral produz uma escola utilitarista por essência, moldada conforme as diretrizes de padronização de sistemas de ensinos para países emergentes, determinadas por organizações internacionais como Organização para a

* Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (UFPE). Programa de Pós-Graduação em História (UFPE). Doutor em Filosofia da Educação (UNESP). Contato: raphael.guazzelli@ufpe.br. ORCID: 0000-0003-2058-6478.

** Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes/PE. Graduado em História (UFPE). luciano.abreu@ufpe.br. ORCID:0000-0002-4520-4221.

As demandas do capital e a formação de novas subjetividades no neoliberalismo: o caso do ensino integral e do programa “Projeto de Vida” em Pernambuco

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, atendendo à ordem global que diferencia países ricos e pobres. Conclui-se que, apesar do discurso de inovação e modernidade, o novo modelo de escola pública de Ensino Médio de tempo integral é um dispositivo biopolítico para forjar subjetividades dóceis. Ela é uma tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal para formação de um capital humano precarizado e cidadanias fragilizadas.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Projeto de Vida. Neoliberalismo. Biopolítica. Governamentalidade. Capital Humano.

Résumé: L'école à temps plein s'est progressivement imposée comme la référence d'un nouveau modèle d'enseignement public national. Ancrée dans le développement des compétences, aptitudes, savoirs spécifiques, attitudes et qualités personnelles, éléments constitutifs du capital humain, elle a offert aux élèves une formation dont la centralité est le Projet de Vie et l'entreprise de soi-même, afin de répondre aux exigences des économies virtualisées, elles-mêmes fondées sur la compétitivité et la concurrence, conditionnées par le fort processus de financiarisation du néolibéralisme. À partir de l'analyse des lois et des documents officiels, cet article a cherché à connaître et à problématiser l'opérationnalisation de nouveaux dispositifs par la rationalité néolibérale dans la formation des subjectivités dans le modèle de politique éducative publique mis en place dans l'État de Pernambouc à travers du Programme d'éducation intégrale (PEI) dans les écoles secondaires de référence (EREM), en évaluant leur contribution à la formation d'un capital humain instrumentalisé par la logique concurrentielle et la main d'oeuvre précarisée. En utilisant les concepts de rationalité néolibérale de Pierre Dardot et Christian Laval et de biopolitique de Michel Foucault, il a été constaté que la mise en œuvre et l'exécution du PEI opéraient une resignification de l'enseignement secondaire avec l'objectif de former une subjectivité spécifique, adaptée à la flexibilité productive de l'économie du savoir. Il a été compris que le programme d'éducation à temps plein produit une école utilitaire par essence, façonnée selon les directives de normalisation des systèmes éducatifs pour les pays émergents, déterminées par des organisations internationales telles que l'OCDE et la Banque Mondiale, répondant à l'ordre mondial qui différencie les pays riches des pauvres. En conclusion, malgré un discours d'innovation et de modernité, le nouveau modèle de l'enseignement secondaire en temps intégral est un dispositif biopolitique pour forger des subjectivités dociles. C'est une technologie de contrôle de la gouvernamentalité néolibérale pour la formation d'un capital humain précarisé et de citoyennetés fragilisées.

Mots-clés: École en temps intégrale. projet de vie. Néolibéralisme. Biopolitique. gouvernamentalité. Capital humain.

1 Introdução

Sob o argumento de impulsionar a qualidade do ensino e solucionar problemas crônicos da educação estadual e nacional, o sistema de educação pública em Pernambuco tem se caracterizado, nos últimos anos, pela oferta de uma formação fundamentada no desenvolvimento de técnicas, competências, habilidades, conhecimentos específicos e flexibilidade curricular e comportamental.

Utilizando-se de pressupostos jurídicos como as parcerias públicas, dispositivo introduzido por FHC no processo de neoliberalização da economia, a reforma da máquina estatal do governo de Pernambuco, empreendida a partir de 1999 por Jarbas Vasconcelos, permitiu criar as condições favoráveis para implantação dos Centros de Ensino Experimental como conceito embrionário do modelo Escola de Referência, posteriormente efetivado como política pública por Eduardo Campos sob o rótulo de Programa de Educação Integral (PEI). Além de uma concepção gerencialista, esse caminho permitiu uma participação direta de agentes privados, ONGs e empresários na elaboração, na execução e no gerenciamento da política pública de educação do Estado. A partir desse momento, os elementos constitutivos do capital humano passaram a moldar o currículo e ganharam centralidade na política pública de educação.

Direcionado às Escolas de Tempo Integral, Semi-Integral e Técnicas da Educação Básica, o atual modelo, de acordo com seus ideólogos, é capaz de assegurar a sua “clientela”, constituída, em sua maioria, por jovens das classes populares, postos de trabalho qualificados e melhores salários na economia concorrencial, por responder à altura as demandas de economias globais, modernas, baseadas na competitividade e na concorrência, por sua vez, condicionadas pelo forte processo de financeirização do neoliberalismo.

Idealizado e construído com base em ferramentas e tecnologias oriundas do mundo dos negócios, a exemplo do PDCA (ou Ciclo de Deming), o currículo e a gestão da rede pública de ensino em Pernambuco foram pensados, exclusivamente, a partir da perspectiva da classe empresarial. Sob o pretexto de que a influência do setor

privado na educação pública por intermédio da sociedade civil é extremamente benéfica, contribuindo para o desenvolvimento qualitativo desta por meio de processos gerenciais que resultam em maior eficácia e melhores indicadores nos testes padronizados de educação como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A fim de alcançar as demandas globais às quais o novo modelo de educação se mostra vinculado, assim como os propósitos de seu novo destino, a escola pública de tempo integral fundamenta-se, em sua concepção teórica, nas formulações entre a perspectiva educacional e o capital humano, criadas na Universidade de Chicago pelo economista Theodore Schultz, com colaborações relevantes de Gary Becker e Jacob Mincer. A saber, um conjunto de ideias e conceitos publicados por Theodore Schultz (1973) na obra *O valor econômico da educação*, que deram origem à teoria do capital humano. Partimos da hipótese de que o Programa de Educação Integral está vinculado com esse modelo de educação restrita ao campo econômico e subserviente aos interesses de grupos financeiros.

Durante mais de duas décadas, enquanto se forja e se retroalimenta, o Programa de Educação Integral tem sido amplamente propalado em importantes veículos de comunicação e na publicidade como referência educacional para todo o país; um modelo replicável e escalável, sob a égide de índice de qualidade medido pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Mas qual é a contribuição oferecida pelo Programa de Educação Integral das Escolas de Referências no Ensino Médio aos problemas reais da educação brasileira, em geral, e pernambucana, em particular?

A partir de uma perspectiva teórica com base nos estudos de biopolítica de Michel Foucault e de racionalidade neoliberal de Dardot e Laval, nos permitindo compreender o avanço do neoliberalismo sobre a esfera pública e a privatização da educação, o presente estudo toma como objeto de análise o modelo de Programa de Educação Integral implantado pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência de Ensino Médio (EREMs). Buscou-se conhecer e problematizar a operacionalização de novos dispositivos pela racionalidade neoliberal na formação de subjetividades no

modelo de política pública educacional, permitindo-se, assim, conhecer quais são as subjetividades resultante dele e quais os mecanismos e os dispositivos que esse novo modelo de escola pública opera para formá-las, como também ampliar o olhar sobre a relação público-privado na educação capitaneada por empresários.

Apesar do discurso de inovação e modernidade, o novo modelo de escola pública de Ensino Médio de tempo integral se mostrou, neste estudo, uma tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal para formação de um capital humano precarizado e cidadanias fragilizadas.

2 A teoria do capital humano

A partir das formulações criadas na Universidade de Chicago pelo economista Theodore Schultz, com colaborações relevantes de Gary Becker e Jacob Mincer, a perspectiva educacional, agora incorporada por aspectos econômicos, tomou novos caminhos e uma dimensão então desconhecida: a do capital humano. Um conjunto de ideias e conceitos publicado por Theodore Schultz (1973) na obra *O valor econômico da educação* deu origem à teoria do capital humano. Nessa obra germinal o autor indica que estaria em curso uma mutação ainda “não devidamente apreciada” (p. 10) nos “fatores essenciais da produção”, que ele identifica como “Capital e Trabalho”, passando por um “processo de aperfeiçoamento” e permitindo uma reconfiguração do padrão na escala na criação de riquezas. Nela, as habilidades e capacidades dos indivíduos são apresentadas como vendáveis e acumuláveis; um novo tipo de capital:

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

A teoria do capital humano surgiu com direcionamento muito claro quanto ao seu interesse de atuação: o uso da educação potencializadora de habilidades como nova fórmula de geração de ativos em grandes proporções para o campo econômico. Ela é o elemento novo na engrenagem da economia, pondo fim aos limites

encontrados à multiplicação do capital financeiro e à acumulação de bens dos detentores desse capital. O deslocamento da educação para o campo econômico, ou a operação da educação a partir de ferramentas e perspectivas econômicas, permitirá, a partir de então, um novo ordenamento, cujo objetivo é aperfeiçoar a qualidade dos antigos fatores de produção a fim de impulsionar a geração de novas riquezas, resultando, assim, em maior robustez da economia aderente à teoria bem como consideráveis margens de lucro para os investidores (SCHULTZ, 1973). A “ordenação de novos fatores”, encontrada em Schultz, amplia e reconfigura a dimensão do capital e do trabalho ao manipular a educação com as ferramentas do campo econômico. Esse reposicionamento permitirá “estender o conceito de capital ao homem para abranger as habilidades e conhecimentos adquiridos pelo agente humano e que elevam a sua produtividade” (SCHULTZ, 1973, p. 12).

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

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

Com isso, Schultz faz uma importante e irreversível ultrapassagem sobre as fronteiras de representação do capital antes restrito a bens materiais reproduzíveis, ideia defendida por economistas tradicionais, ao passo que recupera as noções de Irving Fisher sobre o conceito integrado de capital³, que abrange tanto o homem como os elementos materiais. O autor, na formulação do conceito de capital humano, também critica os pares que se recusam a considerar “como uma forma de capital” as habilidades adquiridas pelo homem que ampliam a sua produtividade econômica.

Ao se debruçar sobre as potencialidades da educação como alavanca do campo econômico, Schultz afirma que as capacidades são potencializadas pelo autoinvestimento, sendo a instrução o maior investimento no capital humano. Determina o autor que a

³ Com a publicação do livro *The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics*, em 1906, o economista Irving Fisher adotou a teoria do capital de Walras, entendendo por capital todo o conjunto de riquezas existentes.

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

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

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

As ideias de Theodore Schultz, embora tenham acertado quanto à multiplicação de ativos econômicos e à construção de um paradigma de multiplicação de riquezas a partir da nova conceituação de capital, deixaram claro que não o fariam sem a centralidade da educação nesse processo. Como resultado, deu-nos uma escola subserviente às regras econômicas, restritiva quanto às potencialidades da educação e direcionada quase que unicamente à produção de uma subjetividade adaptada às rápidas transformações que se processam no mundo do trabalho marcado profundamente pela lógica da flexibilidade produtiva e da fluidez de mercados,

capitaneada por organizações internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Essa será a fórmula vencedora, largamente utilizada a partir da década de 1970, com a chegada de Pinochet, Margaret Thatcher e Ronald Reagan ao poder no Chile, no Reino Unido e nos Estados Unidos, respectivamente, e da implantação da nova ordem capitalista, responsável por profundas transformações no mundo do trabalho sentidas agudamente nas regiões periféricas da aldeia global.

Será sobre essas bases, da educação a serviço estritamente da economia, da produção de capital humano adaptável, da retórica da inovação e do desenvolvimento, propagadas universalmente por *think thanks* internacionais de longo alcance, que os países ricos construirão, a partir dos centros de poder político e econômico como Estados Unidos e Reino Unido, operações globalizadas com elevado retorno financeiro e ganhos astronômicos para corporações multinacionais. Essas corporações constituíram, nas últimas décadas, um sistema de financeirização sem fronteiras, com pouca regulação dos governos nacionais, desterritorializado, em que as operações e os ativos financeiros lucrativos ganharam maior importância que o processo produtivo, fazendo emergir uma oligarquia financeira global com amplo domínio sobre os mercados de capitais (COLLINS, 2021).

O sucesso desse sistema não seria possível se não estivesse amplamente centrado no capital humano, disponível abundantemente e flexível, para construir riquezas sem limites a baixo custo de produção, como previstas por Schultz. Sistema esse que é potencializado pelo desenvolvimento de tecnologias e pela financeirização em expansão do capitalismo avançado.

3 Racionalidade e governamentalidade neoliberal: formação de subjetividades

Nesse amálgama entre capital humano e a fase mais recente do capitalismo avançado, o que está em processo, de acordo com Foucault (2008), é uma transformação operada a partir da subjetividade do indivíduo, condicionada por dispositivos de toda ordem. Para ele, o capital humano se configura como investimento em si mesmo, uma transformação do sujeito em produto vetor

de capitalização, ao fazer de sua subjetividade a matéria-prima do *autoempreendedorismo*, reinterpretando em termos estritamente econômicos a dimensão subjetiva.

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

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

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

Essa reconfiguração do lugar da escola e sua representação social com base na perspectiva da produção de capital humano tem trazido à escola, particularmente aos sistemas de educação pública, muitas pressões por novos arranjos, principalmente aqueles indicados pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a fim de que

os países, por meio de seus governos e agenda oficial, acompanhem as transformações e as inovações em curso.

4 Organismos internacionais e políticas públicas: a educação como vetor de capitalização

Criada em 1961 para tratar unicamente das questões econômicas de seus estados-membros, a OCDE⁴ tem visto aumentar mais recentemente seu raio de ação sobre diferentes governos que não compõem o seu quadro, especialmente na América Latina. Desde então, ela vem alargando seu campo de influência a todos os países comprometidos com uma economia de mercado. Os objetivos a que se propõe ultimamente consistem em colocar a sua experiência a serviço das economias de mercado emergentes, particularmente dos países que estão em transição de um sistema de economia planificada, controlada pelo Estado, para um sistema capitalista, de livre mercado.

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

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

⁴ Com financiamento dos Estados Unidos, foi criada, em 1948, a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), para reconstrução do continente europeu destruído pela Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, Estados Unidos e Canadá juntaram-se aos membros da OECE, fundando a atual OCDE.

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

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

5 Escolas de Tempo Integral, Escolas de Referência e “Projeto de Vida” em Pernambuco: adaptando-se à razão neoliberal

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

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

Muitas dessas reconfigurações exigidas aos sistemas educacionais são impostas a partir da lógica empresarial e do

interesse de importantes grupos econômicos, como é o caso do novo modelo de gestão e currículo da educação pública em Pernambuco, materializado nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e, posteriormente, no Programa de Educação Integral (PEI). A grade curricular e o gerenciamento do programa das Escolas de Tempo Integral em Pernambuco foram construídos com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), um produto empresarial, com filosofia orientada para o ambiente empresarial. Esta serviu de parâmetro para dar origem à Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), na qual está fortemente sedimentada a arquitetura da política pública educacional do estado.

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

Essa denominada “revolução educacional”, que está em andamento em Pernambuco para formação de um capital humano robusto em habilidades e competências desejáveis ao mercado, é delineada a partir de métricas oriundas do Programa de Modernização da Gestão, que, de acordo com a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), tem foco na melhoria dos indicadores educacionais utilizando gestão por resultados, cujo objetivo é “a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão” (PERNAMBUCO, 2021). Essas elaborações foram desenvolvidas e aplicadas em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A primeira, uma organização da sociedade civil “formada por empresas, lideranças empresariais, executivos, gestores públicos”, que “aproxima os setores público e privado” a fim de apoiar “transformações” em “áreas estratégicas” com o objetivo de promover competitividade; uma delas, a

educação (MBC, 2019). A outra, “a maior organização de consultoria em gestão empresarial no Brasil”, liderada por Vicente Falconi Campos, “reconhecido como uma das maiores autoridades mundiais em Gestão Empresarial”, agraciado pela *American Society for Quality* como “uma das 21 vozes do Século 21” (INDG, 2007). É perceptível que a escola pública integral está tomada pela lógica empresarial e preparada com as tecnologias conceituais mais avançadas do ambiente corporativo para fabricar uma espécie de capital humano desejável.

5.1 O currículo do Ensino Médio em Pernambuco

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

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

A rede de Ensino Médio em tempo integral, por sua vez, tem buscado esforçadamente constituir sua matriz curricular de forma que atenda satisfatoriamente aos objetivos e à padronização determinados pela OCDE e pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Observa-se que em seus quase 20 anos a escola pública de tempo integral tem passado por uma moldagem curricular por meio de microrreformas as quais, algumas vezes

⁵ Representantes do Banco Mundial fazem vistorias em EREM: <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/?pag=1&cat=37&art=400>.

aparentemente desconexas entre si, têm aproximado o sistema de ensino a uma padronização indicada por esses organismos internacionais.

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

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

A primeira e importante mudança se dá na composição da carga horária, ou seja, no tempo que o aluno passará no ambiente escolar em contato com a nova pedagogia educacional. A modalidade integral até 2012 estava constituída por dois turnos, com nove horas diárias de aula e 45 horas/aula semanais. A modalidade semi-integral, por sua vez, era composta com cinco turnos e dois contra-turnos semanais, com cinco horas diárias por turno, totalizando 35 horas/aula semanais. Mas, a partir da instrução normativa nº 01 de 28 de fevereiro de 2012, foi estabelecida uma nova matriz curricular e a ampliação da carga horária mínima obrigatória, ao final do ciclo de três anos, passando as escolas de modalidade integral de 2.400 horas (800 anuais) para 5.400 horas (1.800 anuais). Já a modalidade semi-integral teve sua carga horária estendida para 4.200 horas (1.400 anuais). Um ganho substancial de 3.000 horas

na modalidade integral e 1.800 horas na semi-integral ao final do ciclo.

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

Sabendo que o capital humano é o resultado da busca do investimento do sujeito sobre si mesmo (SCHULTZ, 1973), as 3.000 horas/aula a mais são a garantia de atender as condições mínimas para uma modulação eficaz do trabalhador numérico, assim como a formação dessa nova subjetividade moldada em conformidade com as exigências do mercado. A ampliação da carga horária é uma garantia de que as métricas balizadoras serão alcançadas e os indicadores elevados.

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

Com base na documentação do ICE, percebe-se que a escola do PEI, desde sua origem, é endereçada aos não adaptados ao sistema formal, aos não ajustados à corrida da eficácia, aos que ficaram para trás, aos deixados à margem socialmente em função da inabilidade às regras modernas dos jogos econômicos com fins em si mesmos, aos filhos da classe trabalhadora, cujo orçamento familiar não comporta gastos adicionais com educação em instituições privadas. Essa divisão no aspecto educacional com formações específicas para grupos sociais distintos com base no critério econômico e na posição social não é uma lógica que passa despercebida pelas organizações internacionais dedicadas a tipificar e qualificar

fenômenos econômicos e sociais relevantes, pelo contrário, ela se apresenta planejada e direcionada.

Para exemplificar, Laval e Weber (2002) afirmam que a partir da década de 1970 a literatura do Banco Mundial tem se mostrado repleta dessas “evidências” tipicamente “utilitaristas” ao propor estratégias educacionais aos governos, preferindo, antes, um programa escolar para as classes populares que sirva primeiro às exigências para formação de mão de obra para o mercado de trabalho que um direcionamento com base em uma educação igualitária qualitativamente para todos os estratos populacionais. Os autores (LAVAL; WEBER, 2002) evidenciam esse aspecto divisor de estruturas educacionais sugerido pelo Banco Mundial, o mesmo que orienta o modelo de Escolas de Referência do PEI em Pernambuco, a escola com classe econômica e cor. Dados do INPE/MEC revelaram em 2019 que 70,7% das vagas de Ensino Médio são ocupadas por pretos e pardos.

Para Laval e Weber (2002, p. 42, tradução nossa), “essas exigências dizem respeito tanto à massa da força de trabalho, quanto a uma elite que deve receber uma educação de classe mundial”, acentuando, desse modo, a contraposição e promovendo diferenças relevantes no campo social. Ainda nesse sentido, os autores argumentam que a dissociação entre um setor público dedicado à Educação Básica para pobres (LAVAL; WEBER, 2002) e um setor privado para os ricos, que, sozinhos, podem correr o risco de “altos investimentos em educação”, leva diretamente a um sistema ainda mais desigual do que é hoje em escala global.

Em Pernambuco a aplicação dessa lógica de cunho neoliberal que percebe a educação exclusivamente como uma ferramenta que transforma força de trabalho em recursos econômicos disponíveis e manobráveis, tendo como parâmetro o cálculo de eficiência numérica direcionada a determinados grupos sociais bem como a escolha de “clientela” específica para alocação de ideias que forjam um modelo de escola aos moldes empresarialistas, a partir da esfera pública, não se dá por acaso. Ela é um posicionamento construído em pormenores a partir da posição geopolítica e da visão global de mundo de grupos econômicos importantes, que localmente estão representadas pelos “Amigos do Ginásio Pernambucano”, como coautor na elaboração e na implementação da política pública de

educação a partir de 2004, posição operacionalizada sob o discurso da corresponsabilidade social outorgada à sociedade civil por meio do ordenamento jurídico com o auxílio das OSCIPs, como resultado das desregulamentações apresentadas a partir de 1995 com a reforma do Estado do Governo de FHC.

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

Sobre esse fenômeno de submissão da escola à racionalidade neoliberal, Laval (2019, p. 47) afirma que “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica da valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser racional pode esquivar-se”. Nesse caso, a escola como organismo da sociedade, além de submetida a essa lógica, e absorvente dos valores de mercado que se infiltram em todas as esferas do ambiente humano, desempenha um papel de centralidade para a eficácia e o sucesso desse modelo neoliberal, como multiplicadora de seu ideário.

Percebe-se que esse modelo de Escola de Tempo Integral anda em conformidade com a racionalidade neoliberal, reproduzindo seus princípios e objetivos, no entanto, sem o discurso correspondente que a oficializa como tal. No Currículo de Pernambuco 2021 – Ensino Médio, um volume com 709

páginas, documento oficial da SEE, a palavra *neoliberalismo* é citada apenas duas vezes, ambas quando trata do conteúdo específico a ser abordado nos componentes curriculares (EM13CHS404 e EMIFCHSA03), enquanto *neoliberal* não tem ocorrência. No entanto, a palavra *empreendedorismo* é citada 169 vezes. É sintomático que a escola contemporânea assim o faça, que negue a si mesma ideologicamente ao passo que colabora com a construção de uma nova ordem educacional, indiferente aos nossos problemas e dilemas reais, que se mantenha utilitarista, adequada às regras do livre comércio e à ideologia que a sustenta. Em vez de *neoliberal*, oficialmente se autointitula *eficiente e inovadora*.

5.2 O dispositivo “Projeto de Vida”

No aspecto curricular, a Escola de Tempo Integral centra seu objetivo principal na construção de um novo sujeito: um capital humano dotado de subjetividade específica. A formação de uma nova subjetividade tem se mostrado o operativo biopolítico⁶ (FOUCAULT, 2008) mais relevante conduzido por meio da política pública de educação em Pernambuco. Como sabemos, é vital para a sobrevivência do capitalismo em sua fase de financeirização a construção de uma nova subjetividade, tendo a escola um papel preponderante a desempenhar. Para tal, no caso do novo modelo de escola pública de tempo integral em Pernambucano, ela tem operado por meio de um dispositivo denominado “Projeto de Vida”. Essa tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008) é a espinha dorsal do modelo de educação em tempo integral.

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

⁶ O conceito de Biopolítica designa o processo de transformação pelo qual passou o poder no final do século XVIII e início do XIX, tendo, a partir de então, o objetivo de não só governar os indivíduos por meio de dispositivos disciplinares, mas de governar a população como corpo biopolítico. Aspectos da vida como gestão da saúde, alimentação, sexualidade, nascimento, morte e crescimento da população, higiene, entre outros, passam a estar submetidos a mecanismos políticos de controle.

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

O mesmo objeto é apresentado nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco como sendo “um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (PERNAMBUCO, 2012, p. 23), definição mais aproximada com a formação de capital humano flexível desenvolvida pelo Projeto de Vida. Elemento fundante, de presença contínua no currículo durante os quase vinte anos do novo modelo de educação pública em Pernambuco, o Projeto de Vida tem sido cada vez mais estruturado e fortalecido como tecnologia biopolítica determinante para o sucesso presente e futuro da política pública de educação em curso. Com a reforma do Novo Ensino Médio, constatamos sua escalabilidade e considerável ampliação de seu campo de influência e relevância alcançando lugar preponderante no currículo oficial do país.

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

Percebe-se que, à época, o modelo de educação integral aplicado a partir das Escolas de Referência em Pernambuco já era pensado e constituído tendo o “Projeto de Vida” como “essência”. Ele tem sido a pedra angular da Escola de Tempo Integral; tudo se faz a partir dele. A mesma publicação, a autopropaganda, nos traz mais clareza para a análise do objeto: “O ICE concebeu e implanta há mais de dez anos um Modelo de escola em tempo integral onde

os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem” (ICE, 2013, p. 6).

Mas, em que consiste o Projeto de Vida? Na publicação *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio – Pernambuco cria, experimenta e aprova*, temos uma definição da educação integral como novo modelo de escola pública:

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

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

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

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

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

de seus atos, sua autonomia, curiosidade e autogestão”, operando um insistente diálogo entre “*identidade e reconhecimento social*” (PERNAMBUCO, 2021, p. 70, grifo nosso). No Novo Ensino Médio as unidades curriculares dos Itinerários Formativos terão unidades temáticas associadas, consideradas “estruturantes”, os chamados eixos temáticos. No caso do Projeto de Vida, essas unidades são: *Autoconhecimento e diversidade; Vínculo social e historicidade; e Trabalho*.

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

Percebe-se que, desde a sua concepção, a Escola de Tempo Integral promove a flexibilidade como dispositivo da governamentalidade⁷ neoliberal forjando novas subjetividades dóceis às condições impostas pelo neoliberalismo e, a partir destas, se empenha em construir o novo homem ideal alinhado com a lógica da flexibilidade produtiva. A intersecção entre Projeto de Vida e Empreendedorismo, embora ocorra desde o início, busca potencializar os elementos garantidores de formação de subjetividades.

Nesse novo arranjo curricular, com a expansão do eixo estruturante Empreendedorismo, a cultura empresarial

⁷ A governamentalidade é um conceito que consiste nas artes de governar, cujo objetivo é o funcionamento do Estado por meio de uma nova matriz de racionalidade, ou seja, o conjunto das instituições, procedimentos, cálculos e táticas sobre as formas de governo sobre os outros. O termo foi desenvolvido por Foucault em seus cursos no *Collège de France*, mais precisamente na aula de primeiro de fevereiro de 1978 do curso intitulado: segurança, território, população (FOUCAULT, 2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

que nos mostra a atualidade do modelo que tem sido implantado em Pernambuco.

Nossa pesquisa reforça a percepção de que organizações como a OCDE e o Banco Mundial, promotoras da Escola de Tempo Integral não se restringem apenas ao papel de controle, avaliação, prescrição ou financiamento no domínio econômico e financeiro. Há muito tempo está em curso, conduzida por essas organizações, a implantação de uma obra simbólica de standardização sobre todas as dimensões da sociedade. Laval e Weber (2002, p. 4, tradução nossa) mostram que “a homogeneização de conceitos, a construção de avaliações padronizadas, a fixação de objetivos semelhantes contribuem para essa unificação do modelo”.

6 Considerações finais

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

A partir disso, constatou-se, ao se buscar a que projeto socioeconômico ou corrente ideológica essa concepção de educação estava vinculada, a modificação do ordenamento jurídico criando dispositivos como as parcerias público-privadas sob o argumento da corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade. Tal modificação serviu para que a classe empresarial local, representante de importantes grupos econômicos, atuasse com respaldo jurídico na formalização, na implementação e na execução de uma política pública de educação em que se passa a operar uma resignificação do Ensino Médio com o objetivo de formação de uma subjetividade específica, transformando o aluno oriundo das camadas populares

em potenciais trabalhadores incorporados a flexibilidade produtiva da economia do conhecimento, consagrando os interesses hegemônicos do capital e sua disseminação por todas as esferas da vida.

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

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

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

No entanto, apesar de o esforço para fechar lacunas, entendemos que o nosso estudo não responde a toda dimensão do tema abordado. Uma das lacunas ainda não respondida, que poderá ser abordada posteriormente como complemento desta pesquisa, é o sistema de produção como validação da teoria do capital humano. Compreende-se que os resultados da presente pesquisa respondem a uma pequena parte do problema, haja vista que a própria temática traz grandes desafios quanto às questões a serem respondidas, à natureza do trabalho e à relevância do tema abordado. Assim como entendemos também que os resultados alcançados instigam e auxiliam novas pesquisas e dão respostas significativas aos cidadãos.

Por fim, conclui-se que, apesar do discurso de inovação e modernidade, o novo modelo de escola pública de Ensino Médio de tempo integral é uma tecnologia de controle da governamentalidade neoliberal para formação de um capital humano precarizado e cidadanias fragilizadas. Nossa pesquisa reforça a percepção de que organizações como a OCDE e o Banco Mundial, promotoras da Escola de Tempo Integral, não se restringem apenas ao papel de controle, avaliação, prescrição ou financiamento no domínio econômico e financeiro, mas conduzem, em sua esfera de poder, a implantação de uma obra simbólica de standardização sobre todas as dimensões da sociedade, homogeneizando conceitos, cuja finalidade última é fabricar um capital humano flexível resignado com as condições precarizadas do mundo do trabalho por meio de processos de subjetivação, a fim de dar sobrevida ao neoliberalismo econômico.

Referências

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

COLLINS, Chuck. *The Wealth Hoarders: how billionaires pay millions to hide trillions*. Cambridge: Polity Press, 2021.

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

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

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE (ICE). 2013. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL (INDG). *PONTOGP*, 2007. Disponível em: <https://pontogp.wordpress.com/2007/01/02/indg-instituto-de-desenvolvimento-gerencial/>. Acesso em: 21 jun. 2020

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

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

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

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. Sobre o Movimento Brasil Competitivo. **MBC**, 2019. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/sobre-o-mbc/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

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

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