



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

REGINALDO CARLOS DE MELO SOUZA

Escola Cidadã Integral: a estrutura pedagógica neoliberal da Escola da Escolha na Paraíba

Campina Grande-PB

2024

REGINALDO CARLOS DE MELO SOUZA

Escola Cidadã Integral: a estrutura pedagógica neoliberal da Escola da Escolha na Paraíba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza

Campina Grande-PB

2024

S729e

Souza, Reginaldo Carlos de Melo.

Escola Cidadã Integral: a estrutura pedagógica neoliberal da Escola da Escolha na Paraíba / Reginaldo Carlos de Melo Souza. – Campina Grande, 2024.

194 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza".

Referências.

1. Política Educacional. 2. Gestão Educacional. 3. Escola Cidadã Integral. 4. Escola da Escolha. 5. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

CDU 37.014.5(043)

REGINALDO CARLOS DE MELO SOUZA

Escola Cidadã Integral: a estrutura pedagógica neoliberal da Escola da Escolha na Paraíba.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 03/04/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza – PPGEd-UFCG
Orientador



Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues – PPGEd-UFCG
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO**
Data: 25/11/2024 14:24:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo – RENOEN-IFRN
Membro Externo

Profa. Dra. Olinda Evangelista – PPGEE-UFSC
Suplente Externo

Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos – PPGEd-UFCG
Suplente Interno

A Maria Margareth e Maria Luísa.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Margareth e Olavo Ferreira, que sempre acreditaram em mim, me dando confiança e apoio para que eu buscasse meus objetivos. Vocês sempre serão minha inspiração a prosseguir.

À Gabriela Riann, minha companheira, que me apoiou desde o primeiro dia em que iniciei esta árdua e prazerosa caminhada de um mestrado. Nessa caminhada, mesmo sentindo muito mais a aridez, você nunca retrocedeu. Obrigado.

Ao meu professor e orientador Antônio Lisboa. Do muito, principalmente por acreditar e confiar em mim. Acreditando, me deu a liberdade de cometer meus próprios erros, o que também conferiu a este trabalho feições minhas. Confiando, possibilitou que eu me colocasse a tarefa de tentar chegar longe, viabilizando também que esse trabalho fosse lido por referências, fato decisivo nos méritos que possa ter. A leveza e a camaradagem com que conduziu a orientação deste trabalho aliviaram muito da tensão de todo o processo durante esses dois anos. Penso que tive muita sorte em ser seu orientando.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Em especial, à professora Melânia Mendonça, que se tornou referência não só para mim mas também para Gilvânia, Renata e Rafael. Depois que perdemos a apreensão com você, pudemos perceber que o seu rigor era a outra face de uma imensa dedicação à educação. E dentre tantos, inclusos os recorrentes exames deste trabalho, desde o início, agradeço, sobretudo, por nos incentivar a não sucumbir ao receio de errar, também nos incentivando a aprender e ter a coragem de questionar mesmo os grandes vultos que líamos.

À professora Olinda Evangelista, por ler cuidadosamente meu texto no momento da qualificação. Sua delicadeza permitiu que eu não desanimasse frente aos problemas que a análise apresentava. Suas advertências e orientações tiveram grandes implicações nas qualidades que este trabalho possa ter.

Aos meus colegas de turma, em especial à minha amiga Gilvânia Oliveira. Dividir as viagens à Campina Grande e nelas partilhar as nossas aflições, foi indispensável para que este estudo pudesse se desenvolver.

*Que mundo errado que nos separou de nós
Eu nunca soube reparar as estações
Nessa de cê não poder parar
Sem sentir ficar pra trás
Uma temporada ou mais
De desilusões
Na luta pra ninguém silenciar nossa voz
Voltamos a falar dos sonhos pelas manhãs
A nossa terra fértil foi vencendo o concreto
O nosso reflorestamento erguendo-se em fé
E eu
Eu que sou de onde a miséria seca as estações
Vi a primavera
Florescer entre os canhões
E não recuar
Eu que sou de guerra
Dei o sangue na missão
De regar a terra
Se eu tombar vão ser milhões pra multiplicar
A única luta que se perde é a que se abandona e
nós nunca
Nunca abandonamos luta
Nunca
Hay que endurecer sem nunca perder a ternura
Nunca
(Don L)*

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); também ao grupo de pesquisa “Educação, Resistências e Alternativas”, ligado a esse mesmo Programa. A pesquisa estuda a Escola Cidadã Integral, resultado de uma política estatal educacional implementada pelo Estado da Paraíba desde 2016. Desta política, analisamos o cerne de sua estrutura pedagógica, revelando neste cerne suas concepções centrais, suas matrizes curriculares, e seus eixos estruturantes de práticas pedagógicas. Para tanto, firmamos nossa base epistemológica nos princípios, categorias e conceitos do materialismo histórico-dialético. O exame empírico feito se deu sobretudo junto a documentos produzidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, organismo empresarial que configura o programa político-escolar que referencia a Escola Cidadã Integral: a Escola da Escolha. Em relação à formação que se projeta oferecer com base na estrutura pedagógica proposta por esse organismo, a análise nos permitiu precisar e expor seu teor voluntarista e utilitarista, caráter alinhado às demandas da produção e à reprodução do capitalismo na conjuntura neoliberal da formação social brasileira.

Palavras-chave: Escola da Escolha; Escola Cidadã Integral; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Projeto de Vida; Protagonismo.

ABSTRACT

This study is linked to the research line “History, Politics, and Educational Management” of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Campina Grande (UFCG). It is also associated with the research group “Education, Resistances, and Alternatives,” which is connected to the same program. The research focuses on the Escola Cidadã Integral (Integral Citizen School), an educational state policy implemented by the State of Paraíba since 2016. Within this policy, we analyze the core of its pedagogical structure, emphasizing its central concepts, curriculum frameworks, and foundational axes for pedagogical practices. To achieve this, we grounded our epistemological framework in the principles, categories, and concepts of historical-dialectical materialism. The empirical examination primarily relies on documents produced by the Institute of Education Co-responsibility, a business entity that shapes the political-pedagogical program referenced by the Integral Citizen School, also known as the School of Choice. Regarding the educational formation projected through this pedagogical structure, our analysis allowed us to identify and expose its voluntarist and utilitarian content, character aligned with the demands of capitalist production and reproduction in the neoliberal conjuncture of the Brazilian social formation.

Keywords: School of Choice; Integral Citizen School; Institute of Education Co-responsibility; Life Project; Protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As habilidades dos aprender a ser e o conteúdo de suas capacidades	77
Quadro 2	Os pilares e suas habilidades	81
Quadro 3	Comportamentos observáveis referentes às capacidades desenvolvidas sobre as dimensões humanas	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACGC	Antônio Carlos Gomes da Costa
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DRU	Desvinculação de Receitas da União
ECI	Escola Cidadã Integral
EE	Escola da Escolha
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FHCI	Formação Humana Cidadã Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSS	Organização Social de Saúde
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PPGE _d	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Pacto Nacional pelo Fortalecimento Ensino Médio
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira

PT	Partido dos Trabalhadores
RDDI	Regime de Dedicção Docente Integral
SEE-PB	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OFENSIVA BURGUESA E POLÍTICAS ESTATAIS NO BRASIL	35
2.1 Políticas de Estado sob a conjuntura neoliberal	44
2.2 A contrarreforma do Estado	48
2.3 O lugar das políticas educacionais na ofensiva burguesa no Brasil e na Paraíba	71
3 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL	87
3.1 As Matrizes Curriculares	97
4 OS EIXOS ESTRUTURANTES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	134
4.1 O Eixo de Projeto de vida	137
4.2 O Eixo de Protagonismo	148
4.3 O sentido da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral	157
5 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	176
REFERÊNCIAS	186

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscaremos analisar uma política educacional que vem sendo desenvolvida pelo Estado da Paraíba, a Escola Cidadã Integral (ECI). Esse nosso objeto poderia ser encarado de diferentes ângulos. Por exemplo, poderíamos pesquisar esta política educacional em seus momentos de estruturação e implementação, ou seja, observando-a na sua organização administrativa e institucional ou em seu funcionamento prático. Não será, entretanto, o caso. Ela será por nós encarada em seu aspecto programático. Em outras palavras, tomaremos a ECI em sua proposta formativa.

Assim como as dimensões de estruturação e implementação, a proposta formativa da ECI é plena de sentidos políticos. Quando olhamos para a formação que a ECI projeta oferecer, não enxergamos nela uma formação que, voltada aos jovens paraibanos, seja neutra, e realmente represente os interesses comuns de toda a sociedade paraibana. Na verdade, não pensamos que a sociedade seja um todo homogêneo, no qual os indivíduos possam ser entendidos como iguais somente por se dizer que são formalmente nivelados perante a lei.

Pensamos que o modo como a sociedade organiza a produção daquilo que necessita para existir posiciona, de forma diferente, os indivíduos em seu conjunto, configurando assim diferentes segmentos de indivíduos nessa sociedade. Sob esse olhar, acreditamos que a proposição, para a educação escolar dos jovens paraibanos, de uma “formação humana integral”, a qual a ECI procura promover, é plena de significados e sentidos políticos em relação às classes sociais de nosso país.

Para que entendamos a ECI desta forma, partimos de um pressuposto alinhado à nossa perspectiva de análise: a hipótese de que nenhuma política estatal esteja isenta de interesses de classes ou de frações de classes sociais. Vejamos um indício dessa hipótese em nosso objeto de pesquisa.

Em matéria *online* hospedada em *site* do Estado paraibano, datada de 17 de abril de 2015 (Paraíba, 2015), é noticiado o encontro do então governador da Paraíba, Ricardo Coutinho, com Marcos Magalhães, diretor do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A matéria informa que a reunião ocorrera para que fosse apresentado ao governador e ao então secretário de Educação, Aléssio Trindade, um modelo de escola em tempo integral. Curiosamente, ainda no mês de novembro daquele ano, contando com o suporte do ICE, seriam criadas pelo Estado da Paraíba, através do Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015, as Escolas Cidadãs

Integrais. Nascia, ainda como política do governo de turno na Paraíba, a Escola Cidadã Integral, nosso objeto de pesquisa.

Sobre o que aparentaria ser uma cena trivial do cotidiano político do governo de um Estado, podemos propor alguns questionamentos, dos quais, nesse momento, dois são importantes para nós: 1º) O que seria o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação? 2º) Quem seria Marcos Magalhães, diretor do ICE? Para a primeira resposta, vejamos como o ICE se define. Dos documentos do organismo a que tivemos acesso, o mais antigo, e de ampla circulação, é o livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio”. Nele, sobre o ICE, nos é dito que se trata de uma instituição que busca “a 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, segundo a ética da co-responsabilidade” (Magalhães, 2008. p. 10).

Essa indicação nos permite ver que a ação da organização dirigida por Marcos Magalhães é orientada por uma ética específica, uma conduta prática proclamada como papel social das frações empresariais. Baseada nesse princípio, essas frações deveriam, portanto, se entender e se portar como responsáveis pelos rumos da educação estatal fornecida no país. Com relação a isso, o criador do ICE procurar se mostrar preocupado, advertindo dramaticamente aos seus pares nos seguintes termos: “Ou nós assumimos a co-responsabilidade por esse processo ou a conta vai ser paga muito duramente pela geração que está chegando aí” (Magalhães, 2008. p. 20).

Novas questões podem ser propostas. Podemos perguntar sobre o que se considera estar em risco frente ao alheamento dos empresários junto às políticas educacionais — circunstância que Marcos Magalhães defende haver. Poderíamos perguntar, ainda, se a classe empresarial brasileira é, de fato, indiferente às políticas educacionais. Questões como essas poderão ser respondidas mais à frente.

Atentemos agora para o seguinte dado encontrado na reportagem de abril de 2015 que citamos acima, a qual nos indica que parte de suas informações foi levantada com o próprio Marcos Magalhães. O dado para o qual queremos chamar a atenção é o de que, naquela altura, o ICE e o seu modelo escolar já haviam alcançado redes dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe e Piauí. Além disso, o Instituto havia alcançado o significativo alcance de 160 escolas no estado de Pernambuco e de 60 escolas no estado do Ceará (Paraíba, 2015).

Retornando às primeiras questões levantadas e já tendo respondido à primeira, voltemos à segunda delas sobre quem seria Marcos Magalhães. É preciso esclarecer que temos à frente

não apenas o criador do ICE mas também um empresário de relativo relevo no mundo dos negócios, principalmente por ter sido diretor, na América Latina, da multinacional Phillips, uma das campeãs mundiais do ramo tecnológico.

Numa cena que inicialmente aparentava ser corriqueira, passamos a enxergar elementos complexos, que transformam o seu significado inicial. Da cena, para além da dúvida em saber de quem teria partido a iniciativa para a apresentação do projeto, o que pode ser verificado é a agência, no momento de gestação da Escola Cidadã Integral como uma política do Estado paraibano, de uma organização privada capitaneada por um empresário interessado em influenciar políticas estatais em educação.

Se questionarmos sobre a mobilização de empresários em prol da causa do ICE – verdadeiro *projeto político-educacional* para mobilizar a classe empresarial e influir nas políticas educacionais do Brasil –, a resposta será positiva e contundente. Façamos um pequeno desvio que nos permitirá entender mais da mobilização empresarial que consta como pano de fundo da Escola Cidadã Integral.

Já na fundação do ICE junto a seu líder, no início da década de 2000, constavam como seus parceiros diversos empresários e empresas. Com base nas informações do livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio”, citemos as empresas que inicialmente aderiram à causa. Nesse livro, vemos constarem no empreendimento educacional o banco holandês ABN-AMRO, a Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF), a holding nacional Odebrecht – hoje denominada Novonor – e a própria Phillips, à qual Marcos Magalhães fora ligado. Constava ainda como parceira do empreendimento a Fundação Avina, instituição suíça proposta a pavimentar a atuação da classe empresarial latino-americana junto às políticas estatais na América do Sul (Magalhães, 2008, p. 11-28).

Apoiando, desde as primeiras horas, o projeto político-educacional liderado por Marcos Magalhães, que culminaria na fundação do próprio ICE, essas empresas, de diferentes maneiras, contribuiriam também para a elaboração do produto que é o “coração” do Instituto, a expressão mais sofisticada do projeto político-educacional que ele constitui: o seu *programa político-escolar*, chamado de *Escola da Escolha (EE)*.

Criada como um complexo escolar fundamentado numa ingerência do empresariado que se estende da administração da rede de ensino às unidades escolares, a Escola da Escolha é uma elaboração singular do ICE. Assim sendo, a virtual divisão que fazemos deste programa unificado em *proposta formativa*, *proposta de estruturação* e *proposta de implementação* ocorre tão somente para que possamos apresentá-lo de forma mais acessível.

O programa é pensado para ser desenvolvido na completude de seus elementos. Desta forma:

- no âmbito escolar, planifica-se uma estrutura pedagógica, uma estrutura de gestão, e uma estrutura espacial;
- no âmbito estatal, são planificadas as estruturas administrativa e operacional, voltadas especificamente à estruturação e à implementação do programa.

Desse todo pensado para funcionar articulado, nós nos remeteremos apenas à estrutura pedagógica escolar da Escola da Escolha, já que esta empresta o conteúdo essencial da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral (ECI) – precisamente a dimensão de nosso objeto sobre a qual nos debruçamos.

Interessados na estrutura pedagógica da ECI, especificamente nas suas concepções centrais, matrizes curriculares e eixos estruturantes de práticas pedagógicas, desses elementos buscaremos considerar suas raízes de classe.

Nesse sentido, vale esclarecer que, se temos em todas aquelas empresas presentes nos primórdios do ICE a origem do patrimônio que permitiu o seu surgimento e a sua sobrevivência financeira, devemos expor, além disso, que coube a Norberto Odebrecht, fundador da *holding* nacional que leva o seu sobrenome, uma outra contribuição capital. Viria da Odebrecht, especificamente da Fundação Odebrecht, o cerne dos quadros intelectuais necessários para a conformação da Escola da Escolha.

Convicto da responsabilidade social que teriam os empresários, Norberto Odebrecht encaminharia a Marcos Magalhães e ao ICE dois intelectuais ligados à sua Fundação, um departamento de sua empresa especificamente voltado ao desenvolvimento de ações sociais, dentre as quais se destacavam as educativas.

Esses intelectuais foram Bruno Silveira e Antônio Carlos Gomes da Costa – aparecendo este último, daqui para frente, como A. C. G. da Costa. No interior da proposta formativa da Escola da Escolha, A. C. G. da Costa aparece como o principal artífice de sua *estrutura pedagógica*¹. Quanto a Bruno Silveira, este figura como o organizador central da *estrutura de*

¹ A afirmação se baseia não apenas na análise das fontes referentes à estrutura pedagógica da Escola da escolha, que analisamos exaustivamente. Confrontando a matéria que extraímos daí com a sondagem da obra teórica de Antônio Carlos Gomes da Costa, constatamos que provém do repertório intelectual do pedagogo mineiro o extrato da estrutura pedagógica da Escola da Escolha. Dentro dela, cabe esclarecer, especificamente um eixo estruturante de práticas pedagógicas, o de Protagonismo, o qual parece ser influência direta de Bruno Silveira na conformação dessa estrutura.

gestão do modelo². A respeito deles, considerando os fins de nosso trabalho, é importante que mantenhamos em nosso horizonte o nome de A. C. G. da Costa, que ganhará centralidade no curso de nossa exposição.

A Escola da Escolha, criada em sua proposta formativa por intelectuais que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação adotara da Fundação Odebrecht, teria o seu primeiro parto como uma política educacional especificamente no Estado de Pernambuco, onde se materializaria no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro). No esforço para que esse Programa fosse possível, constam indícios da decisiva atuação de Marcos Magalhães junto ao governo do Estado pernambucano. Em “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio”, contemplamos o estrategista do ICE render pessoais agradecimentos a Jarbas Vasconcelos e a José Mendonça Filho, respectivamente governador e vice-governador de Pernambuco – mandato de 1999-2006 – nesse período (Magalhães, 2008). No documento, ao passo que Magalhães procura, num tom intimista, honrar o governador por ter assumido o projeto da Escola da Escolha, o empresário busca igualmente dignificar o vice-governador, pois este teria coordenado, junto aos quadros dirigentes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a estruturação do Procentro. Diz-se que Mendonça Filho “conduziu o processo no âmbito do Poder Executivo”³ (Magalhães, 2008, p. 11).

Aberto o campo pelo trabalho de Marcos Magalhães, a implementação do Procentro no interior do Estado pernambucano começa a tomar base a partir do ano de 2002 com a instalação, dentro da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, de uma comissão dirigida por Marilene Montarroyos, então assessora da Secretaria de Educação. A servidora, a partir de

² Bruno Silveira, mais organicamente ligado à Fundação Odebrecht do que A. C. G. da Costa, parece ter sido o responsável por traduzir e instaurar, como o princípio central da estrutura de gestão da Escola da Escolha, a Tecnologia de Gestão Empresarial Odebrecht (TEO), transformando-a na proposta formativa em Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). O livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” (Magalhães, 2008), ao mesmo tempo que nos indica uma divisão do trabalho intelectual dentro dos quadros do ICE, nos permite verificar que essa divisão foi fluida. Percebemos contribuições entre os artífices centrais, assim como posteriores sofisticadas imprimidas por outros intelectuais nas diferentes propostas da Escola da Escolha e suas respectivas estruturas. Sobre o trabalho de condensação da *proposta de estruturação* e da *proposta de implementação*, além de ser percebida na fonte a relevância de Bruno Silveira, centraliza-se também nesse trabalho a figura de Marilene Montarroyos.

³ Sobre a atuação de José Mendonça Filho junto às políticas estatais educacionais em prol dos interesses das classes burguesas, sejam elas nacionais ou internacionais, não será surpreendente indicarmos que, enquanto Ministro da Educação da presidência de Michel Temer – presidência iniciada com o Golpe de 2016 à presidência de Dilma Rousseff –, fora precisamente Mendonça Filho o responsável por coordenar uma ampla reforma, de cunho empresarial, no Ensino Médio ofertado em nível nacional.

então, se tornaria figura de grande relevo dentro do ICE. Seu destaque no organismo privado se estende até os dias que escrevemos este texto.

O dispositivo por ela encabeçado, que leva o nome da própria política que instaurava, seria o elo com o ICE dentro do Estado pernambucano. A Comissão, principalmente na figura de Montarroyos, culminava a viabilização legal, a acomodação institucional e a gestão empresarial da política dentro dos liames da administração estatal de Pernambuco, sintetizando nesse Estado uma reestruturação necessária para que o Procentro pudesse se desenvolver. O funcionamento dessa Comissão proporcionaria a implementação dos Centros de Ensino Experimental, que se espalhariam pelo território pernambucano a partir do ano de 2004. Conforme o livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio”, em 2008, já havia, em Pernambuco, 33 Centros de Ensino Experimental e cerca de 19.000 jovens pernambucanos alcançados por eles (Magalhães, 2008).

O que se pode dizer diante desses dados do Procentro? A evidência é a de que estamos frente não apenas a um grande exemplo da materialização dos interesses da fração empresarial nas políticas educacionais mas também a um forte indício da magnitude e da força dessa fração na defesa desse seu objetivo desde algum tempo.

Voltemos agora nossa atenção para o momento de estruturação da Escola Cidadã Integral na Paraíba.

Por meio de notícia de um jornal paraibano, somos informados das figuras presentes na assinatura do Termo de Cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE-PB) e o ICE. Estava-se à altura de 10 de setembro de 2015, menos de cinco meses após a primeira reunião do então Governador da Paraíba, Ricardo Coutinho (mandato 2015-2018), com Marcos Magalhães (Paraíba, 2015). O convênio formalizava a assessoria do Instituto no desenvolvimento da Escola Cidadã Integral, no sentido de investir no Programa da Escola da Escolha tal como uma política educacional do Estado paraibano.

Naquele momento solene, estavam presentes não apenas a burocracia executiva da Secretaria e a própria diretiva do ICE. Não tão curiosamente assim, além de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do então Secretário Executivo de Desenvolvimento Econômico do Estado paraibano, vemos constarem também o então Vice-Presidente da Direção Executiva da Faculdade Maurício de Nassau e representantes de algumas empresas e

organizações que compõem no Brasil um já consolidado mercado destinado à compra e à venda de serviços educacionais: a STEM⁴ Brasil e o Instituto Sonho Grande.

Há ainda mais um fato noticiado que chama a atenção. Antes mesmo da expedição do Decreto que articularia a Escola Cidadã Integral como uma política de turno do Estado paraibano, já havia, na reunião que firmava a parceria entre o Governo Estadual e o ICE, uma comissão para coordenar a estruturação e a implementação desse Instituto na Paraíba: a Comissão Executiva de Educação Integral. Ora, se talvez possa impressionar a existência antecipada dessa Comissão, precedendo a própria formalização da parceria que sacramentava a assessoria do ICE a esse destacamento estatal; se talvez possa surpreender a celeridade com que se estruturou essa política na Paraíba – aproximadamente sete meses entre a reunião do então Governador com o ICE e a expedição do Decreto que instauraria a política –, talvez não nos impacte mais a *existência* desse dispositivo e os atos de todo esse enredo. Uma trama parcialmente similar ao que ocorrera em Pernambuco mais de uma década antes e, tal como com o Procentro, inegavelmente permeada por interesses do empresariado.

Deixemos que o próprio Marcos Magalhães nos dê um pouco do teor de seu interesse em relação à educação estatal, exatamente aquilo que, na linha temporal aqui exposta, faz com que o empresário reapareça, desta vez junto ao Governador da Paraíba, na sistematização do que seria a Escola Cidadã Integral. Anunciando sobre os motivos que o colocavam em movimento, Magalhães aponta que:

As altas taxas de natalidade dos últimos 15/20 anos revelam que a sociedade brasileira detém, agora, o maior contingente de jovens nesta faixa etária em toda a sua história. Essa constatação motivou a opção de investimento pelo nível médio, pois cuidar desses jovens e dar-lhes uma perspectiva de futuro é crucial para o equilíbrio social do país. Isso só a educação pode prover (Magalhães, 2008, p. 10).

Do trecho em destaque, denota-se que o empresário se encontrava – e ainda se encontra, dada a continuidade de sua ação – preocupado com a população jovem do país, especificamente com a formação desses jovens. Percebe-se que Magalhães procura sustentar que, se não for dada a devida atenção à educação, a estabilidade social do Brasil estará em grande risco.

⁴ A sigla **STEM** é um acrônimo em inglês para “Science, Technology, Engineering and Maths” (**ciência, tecnologia, engenharia e matemática**). Originalmente, refere-se a uma abordagem interdisciplinar de educação que envolve as quatro grandes áreas, mas também é utilizada para caracterizar cursos ou programas que se encaixam nas disciplinas. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/stem/#:~:text=A%20sigla%20STEM%20%C3%A9%20um,tecnologia%2C%20engenharia%20e%20matem%C3%A1tica>). Acesso em: 18 out. 2024.

O que parece ser bem sério para o empresário é, para nós, a expressão dos interesses de um indivíduo pertencente às classes dominantes, àqueles segmentos sociais que, detendo o controle sobre os meios de produção (terras, fábricas, matérias-primas etc.), exploram o trabalho daqueles que não controlam esses recursos e instrumentos, assim forçados, para sobreviver, a vender a sua força-de-trabalho às classes proprietárias.

Os indivíduos que Magalhães tem em vista, os jovens, são aqueles que deverão ser os futuros trabalhadores do país, classe de cujo trabalho depende a produção daquilo que é necessário à existência social que ocorre, como vimos, fundada exploração dessa mesma classe. Na passagem que acima transcrevemos, transparece que, para o empresário, sem que os jovens sejam adequadamente formados, sem que se dê a eles uma expectativa de realização, a oferta de trabalhadores, na forma e na quantidade que interessaria ao país, estaria sob ameaça. Além disso, principalmente, sem que sejam submetidos a uma dinâmica formativa adequada, estaria em perigo também a própria segurança do país, exatamente na forma como nele se organiza.

Lançando nossa atenção agora ao âmbito legal da Escola Cidadã Integral, tratemos do Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015, instrumento legal que engendra a ECI como uma política educacional. Como qualquer decreto, este é emitido como prerrogativa do Poder Executivo do Estado com força de efetuação imediata. Em outras palavras, um decreto passa a ter eficácia legal executiva sem que seja matéria de análise e validação do Poder Legislativo. É precisamente assim que se institui a existência da Escola Cidadã Integral na Paraíba no final de 2015. Embora não pretendamos polemizar a manobra política acima exposta, entendemos que é algo digno de ser conhecido, pois essa situação exemplifica a continuidade de uma postura característica daquele Estado e explica primordialmente a existência legal da ECI.

Veja-se, por exemplo, a Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, que dá à Escola Cidadã Integral arcabouço legal relevante dentro do Estado, posicionando-a como política de maior estabilidade. A singularidade de seu funcionamento anterior à medida, durante os anos de 2016 e 2017, nos revela não ter sido alvo essa política de exame ou controvérsia formal pelos deputados estaduais da Paraíba. Pensamos que tanto quanto esse seu pleno funcionamento mesmo que ausente de respaldo legislativo pleno, quanto a celeridade com que fora analisada e chancelada pela Assembleia Legislativa da Paraíba, tornando-se lei, menos de dois meses após expedição da Medida Provisória citada, indiciam um mesmo fato: o grande suporte político que tem a Escola Cidadã Integral, desde 2015, na Paraíba.

E sem que possamos expor uma análise exaustiva das matérias legais que formalizam o início da estruturação e da implementação política da Escola Cidadã Integral na Paraíba,

vejamos do Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 apenas os seus dois primeiros artigos, para nós extremamente eloquentes. O primeiro estabelece que as unidades escolares do Programa, além de esboçarem métodos e conteúdos pedagógicos específicos, também defendem gestão administrativa e curricular particulares.

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Cidadãs Integrais – ECIs, na rede estadual de ensino, com métodos, conteúdos pedagógicos e gestão administrativa e curricular próprios, observada a Base Nacional Comum.

Art. 2º São objetivos das ECIs, entre outros:

I – formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;

II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;

III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;

IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional (Paraíba, 2015).

Em relação ao primeiro artigo, é possível sugestionar alguns de seus significados, principalmente no que diz respeito à agência e aos objetivos de Marcos Magalhães e de seus parceiros através do ICE. Considerados esses interesses, o referido artigo, ao caracterizar a Escola Cidadã Integral, expressa significados que talvez não se mostrassem com um olhar comum ou desavisado.

O decreto, na caracterização que faz da ECI, possibilita a essa política uma ordem de definições exclusivas em vista de sua estrutura pedagógica e sua estrutura de gestão, ou seja, à essência da proposta formativa escolar, a partir da qual se operacionaliza a dinâmica de seu processo educacional. Essa exclusividade é, ao mesmo tempo, a viabilização para que se manifeste, traduzida na Escola Cidadã Integral, a essência do programa político-escolar do Instituto de Corresponsabilidade da Educação, a Escola da Escolha. Temos, na matéria desse artigo que estrutura o nosso objeto de pesquisa, uma representação da força do que é o ICE, um projeto político-educacional das classes burguesas do país e exemplo do triunfo de sua influência sobre o seu principal alvo, a educação, atuando diretamente na formação de vastos segmentos da juventude paraibana.

O segundo artigo do Decreto, por sua vez, nos mostra a casca dos interesses formativos materializados na ECI. Como veremos, se quer do jovem formado pela Escola Cidadã Integral uma conduta protagonista, por meio da qual exerça uma cidadania autônoma mas ativa, colaborando socialmente com os problemas de sua comunidade, sendo também ao mesmo tempo, produtivo e competente no mundo do trabalho. Para tanto, seria necessário que desenvolvesse, individualmente, certas habilidades e um projeto de vida.

Pela prospecção apenas desses dois artigos do Decreto, vemos o quanto pode ser amplo e denso o interior de nosso objeto em suas diferentes dimensões, o que nos obriga a perceber a impossibilidade de construir conhecimentos científicos totais e acabados em relação à ECI. Ainda que tenhamos pretensão de validade sobre o conhecimento que tentaremos somar aos já existentes, afirmamos categoricamente que novas pesquisas sobre essa política e sua estrutura pedagógica serão necessárias, isso tanto para que sejam ratificadas e adensadas posições nossas quanto para que estas sejam retificadas e questionadas.

Para que chegássemos à presente exposição, dispensamos um considerável trabalho de levantamento bibliográfico e de fontes, sucedendo-se a tarefa de seleção, dentre as fontes levantadas, daquelas que seriam examinadas, e a de exame dos documentos selecionados, empreitada a que nos dedicamos com especial cuidado. Nossa atividade de pesquisa fora teoricamente orientada e teoricamente provida.

Pretendíamos produzir, com esta escrita, um conhecimento de ordem científica, que pudesse ir além do que se acredita e se veicula comumente sobre o objeto de estudo. Para isso, estivemos, durante todo o percurso da pesquisa, direcionados e munidos de referenciais e de ferramentas teóricas, instrumentos que julgamos suficientes para dissipar algumas das representações que repousam sobre a Escola Cidadã Integral, as quais funcionam como verdadeiros mantos, encobrindo a natureza material deste nosso objeto.

Nossa base referencial para sedimentar esta investigação sobre a Escola Cidadã Integral e nela sobre sua estrutura pedagógica é o materialismo histórico-dialético, termo que se refere à unidade entre método e teoria fundado pela intervenção teórica de Marx, quando fez emergir uma ciência da história.

Como norteadores do procedimento a partir do qual Marx estudara a formação social capitalista inglesa do século XIX – produzindo, respectivamente, uma teoria sobre o modo de produção capitalista e uma ciência (das formações sociais históricas), estavam os fundamentos de uma filosofia que orientava sua pesquisa e a produção do conhecimento sobre o objeto que estudava. Essa filosofia do conhecimento emergia e se desenvolvia ao mesmo tempo em que orientava o nascimento de uma ciência e sua teoria.

Na abordagem que fazemos da Escola Cidadã Integral, entram em cena tanto a filosofia do conhecimento marxista – o método marxista de produção do conhecimento – quanto a teoria e os conceitos produzidos pelo estudo das formações sociais capitalistas inaugurados por Marx, e desenvolvidos pelo marxismo – produções amparadas por esse método.

Em nosso caso, categorias filosóficas do método marxista de produção do conhecimento, tais como as de totalidade, historicidade, mediação e contradição, nos ajudarão a apreender o nosso objeto, fundamentando o nosso olhar analítico sobre ele. Simultaneamente, o método também estabelece princípios sobre o conhecimento produzido pelo trabalho de pesquisa. Ao apontar a primazia do real sobre o conhecimento a respeito dele produzido, sustentando também a distinção entre o processo real e o processo do pensamento que produz o conhecimento sobre o real, o método estabelece uma linha de demarcação entre si mesmo frente ao idealismo e ao empirismo (Poulantzas, 2019). Marx nos indicara que o conhecimento de um objeto é concreto apenas na medida em que condensa, enquanto um pensamento, múltiplas determinações sobre o que se estuda. Propriedades que são alcançadas num processo de apreensão intelectual no qual se busca que o conhecimento produzido seja correspondente ao objeto ao qual se refere (Marx, 2008).

Ao encararmos a Escola Cidadã Integral como uma totalidade interna a outras totalidades, isto é, um objeto de existência material no interior de outros todos materiais, nos remetemos ao bojo científico produzido pelo marxismo no estudo das formações sociais capitalistas. A teoria e os respectivos conceitos produzidos por Marx, somados às teorias e conceitos desenvolvidos pelo marxismo, serão as nossas ferramentas teóricas no trabalho para que tornemos concreto o conhecimento de nosso objeto.

É necessário ainda que esclareçamos o seguinte. Em face do presente trabalho ser fruto de uma pesquisa a nível de um mestrado, devemos admitir as limitações de tempo a que estivemos submetidos, entaves estes que se somam às próprias limitações do pesquisador. Essas limitações não nos impediram, supomos, de avançar no *exame* do conteúdo que dispõe a estrutura pedagógica da ECI. Isso nos permite entender nosso trabalho como alinhado, e dando alguma continuidade, ao estudo crítico da matéria pedagógica interior de nosso objeto, uma tarefa qualificadamente iniciada por pesquisadoras como Melânia Mendonça Rodrigues e Maria Claudia Henrique (2019), e continuada por esta última em sua dissertação de mestrado (2020). Nesse mesmo sentido, também enxergamos nossa pesquisa como estabelecendo um diálogo junto a trabalhos como o de Antônio Lisboa Souza (2018), o de Silva, Albino, Henrique e Rodrigues (2019), e o de Maria Eduarda Leite (2019) – estes últimos apresentando análises mais sistêmicas em relação ao nosso objeto ou mesmo às políticas educacionais estatais na Paraíba.

Para desenvolver a *análise* sobre a Escola Cidadã Integral, fomos às fontes escolhidas providos de referenciais teóricos que fundamentassem a prática de exame dos documentos

selecionados. Para citarmos referenciais centrais, trabalhos como os de Olinda Evangelista (2012) foram base para que abordássemos o *corpus* dos documentos examinados em coerência com nosso arcabouço epistemológico. Respalhada no materialismo histórico-dialético, Evangelista nos traduz a posição do pesquisador marxista frente ao documento, em vista da produção de conhecimentos.

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (Evangelista, 2012, p. 5-6, sic).

Do ponto de vista da *exposição* das determinações a que chegamos, nos inspiramos em trabalhos como os de José Rodrigues (1998), Lucas Pelissari (2019) e Melânia Mendonça (2018) – trabalhos de caráter eminentemente empírico. O sentido era o de que tentássemos, tal como nestas pesquisas, promover uma apresentação acessível do extrato da análise sem que se dissipasse a consideração do complexo.

O exame que embasa a exposição do conteúdo das concepções centrais, das matrizes curriculares e dos eixos estruturantes de práticas pedagógicas da Escola Cidadã Integral se realizou, predominantemente, sobre os documentos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: “A juventude Brasileira ganha uma nova escola de ensino médio” (Magalhães, 2008), “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo” (ICE, 2016a), “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b), “Modelo Pedagógico: Conceitos” (ICE, 2016c) e “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo” (ICE, 2016d).

Além desse material, não nos furtamos de prospecções e de incursões sobre fontes basilares do pensamento pedagógico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁵, assim como sobre a produção teórica do artífice principal da estrutura pedagógica da ECI: o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa. Confrontadas essas

⁵ A Unesco é uma agência especializada em políticas educacionais, culturais e tecnológicas da Organização das Nações Unidas (ONU). Após a Segunda Guerra Mundial, a ONU fora criada estrategicamente pelas potências capitalistas mundiais como um organismo de atuação global voltado a assegurar a reprodução ampliada do capitalismo. Através de agências como a Unesco, ela influencia políticas estatais na periferia capitalista viabilizando a continuidade do formato das trocas comerciais entre as formações sociais capitalistas em seu desenvolvimento desigual e combinado.

diferentes ordens documentais, a análise nos permitiu que desvendássemos a estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral como o ápice de um processo que se inicia ainda no final da década de 1970, período em que confluem o trabalho teórico de Antônio Carlos Gomes da Costa e o pensamento pedagógico daquele organismo internacional.

Essa confluência é o fundamento para se iniciar o processo de sedimentação do que seria a estrutura pedagógica que a Escola da Escolha, do ICE, empresta à Escola Cidadã Integral paraibana. No bojo desse processo de sedimentação, se por um lado essa estrutura encontra nos norteamentos formativos da Unesco a matéria básica para a sua construção, por outro lado, esse produto recebe do seu artífice uma carga autoral considerável. A. C. G. da Costa desenvolve e incrementa significativamente a matéria básica com que trabalhara. Isso nos permite entender a estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral toma da Escola da Escolha como uma resultante que está consideravelmente além de sua premissa inspiradora.

Dito isso, não poderíamos prescindir, ainda que resumidamente, de apresentar algumas poucas considerações em relação às nossas fontes. Fazendo essa introdução, cabe esclarecer que o livro de Marcos Magalhães (2008), primeiro documento alvo de nossa análise, fora sistematizado num momento em que a ECI ainda não havia sido formulada enquanto uma política estatal na Paraíba. Ele se refere ao período de consolidação da Escola da Escolha dentro da rede estadual de educação de Pernambuco, processo consolidado pelo Procentro. O livro em questão buscava, sobretudo, sustentar, com base em dados e em alguma sistematização teórica de concepções, princípios e estruturas, a proposta e a qualidade da Escola da Escolha. O objetivo era o de que o produto pudesse ser apresentado para outros entes da federação além do Estado de Pernambuco, logrando alcançar outras redes de educação.

Naquele instante inicial em que se arvorava a publicização do modelo, fora necessário um esforço de organização sistemática das bases teóricas próprias do programa político-escolar e de sua proposta formativa, sem o que a sua apresentação ao público, que se pretendia nacional, careceria de uma sustentação mais fundamentada. Isso fez com que o documento figurasse como um grande portfólio, condensando da proposta político-escolar todas as suas propostas (formação, estruturação e implementação). Essa mesma lógica, somada ao estágio de inicial sistematização geral, impõe à apresentação do livro relevantes limitações nas definições que se propõe a ostentar.

O estágio inicial de sistematização e de elaboração do Programa explica em muito o fato de não se apresentar, no documento de 2008, uma estrutura pedagógica ordenada, precisa e fornida quanto a que se vê nos documentos do ano de 2016. Ainda assim, já está presente no

Livro muito da matéria que define o conteúdo das concepções centrais, das matrizes curriculares e dos eixos estruturantes de práticas pedagógicas da ECI.

Por outro lado, esse estado primevo de sintetização permite uma análise que vislumbra propriedades elementares do referido programa e centralmente da estrutura pedagógica que está contida no interior da proposta formativa que carrega. Caracteres como esses não poderiam ser facilmente rastreados e acessados se a pesquisa trabalhasse apenas com os documentos mais recentes. Isso pode ser visto com relação aos reais objetivos formativos do modelo, os quais são encobertos não só pelo próprio desenvolvimento da matéria do programa como também pelo alastramento um léxico espiritualista que passa a figurar sobre essa matéria de modo contundente nos documentos de 2016. Além disso, aquele documento de 2008 apresenta a esta nossa pesquisa verdadeiras pérolas, detalhes que não se encontram nos recentes cadernos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Entre estes detalhes está a exposição, no corpo do texto do Livro, das posições político-educacionais do estrategista desse Instituto – Marcos Magalhães –, as quais nos indiciam muito dos significados políticos da atuação do organismo privado e da formação pensada na Escola da Escolha e ofertada pela Escola Cidadã Integral.

Os cadernos do ano de 2016 apresentam, já sabemos, uma sofisticação e um adensamento material em relação aos elementos da estrutura pedagógica da ECI. Esses cadernos são construídos com o propósito de promover – junto aos quadros administrativos e pedagógicos que implementam a Escola da Escolha – tanto uma apresentação da proposta formativa quanto especificação das bases teóricas, da fundamentação curricular, e das práticas pedagógicas que compõem a dinâmica geral da estrutura pedagógica.

Em comparação ao livro de 2008, esses cadernos fornecem, para fins de análise, versões mais prontas da matéria estudada, propiciando condições não só para o desvendamento de novas propriedades do objeto mas também para que sejam precisados o movimento e o desenvolvimento de outras já localizadas no documento mais antigo.

A nacionalização do alcance da Escola da Escolha⁶ em suas traduções – tal como se deu com a ECI – demandou que, na apresentação de seus documentos, os princípios, conceitos, matrizes e eixos da estrutura pedagógica do Programa fossem apresentados de forma mais organizada e palatável. O acesso aos significados profundos desses elementos, entretanto, exige muito mais dedicação do pesquisador no trabalho de análise.

⁶ Em relação ao alcance da Escola da Escolha, conferir, por exemplo, os dados apresentados por Valdirene Oliveira e João Oliveira (2019) e por Luiz Carvalho e Raphaela Rodrigues (2019).

O acesso aos significados profundos dos elementos acima citados depende de atenção criteriosa do pesquisador no trabalho de análise, uma vez que este estudo exige, como é comum em pesquisas de políticas educacionais, aferição quanto ao alcance dos objetivos pretendidos, visando à chancela de seu possível sucesso ou exposição de suas limitações.

No caso da presente pesquisa, o seu proceder a posiciona diferencialmente ao procedimento, relativamente comum na pesquisa de políticas estatais, de aferição do alcance dos objetivos estabelecidos nessas políticas, visando assim a chancela de seu sucesso ou a exposição de suas limitações. Dizemos isso também porque existe uma linha discursiva na sociedade paraibana - precisamente a estatal - que usa a ECI como expediente chave para composição do cenário político e das políticas de Estado. Por esse argumento, posiciona-se a ECI enquanto sinônimo de qualidade, modernidade e investimento estatal na educação paraibana. Discurso que, por sua vez, não deixa de ter relativo alcance social, lançando sua eficácia para muitos sujeitos além daqueles que de alguma forma são implicados naquela política.

Da mesma forma, é necessário precisar que nossa abordagem não enviesará pela perspectiva de interpretação da ECI considerando que seja ela uma política estatal educacional que possa ser analisada, simplesmente, como a expressão das concepções teórico-pedagógicas dos quadros institucionais da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, ou mesmo como um fruto das ideias educativas dos cargos executivos do Estado paraibano. Nossa posição é a de que as ideias que organizam e dinamizam o funcionamento da ECI são aquelas as quais, apesar de parecerem flutuar no ar dos debates de política educacional, encontram suas raízes materiais e seus significados políticos nas classes sociais presentes na formação social capitalista brasileira.

Considerando ser o foco de nossa análise sobre a ECI a sua estrutura pedagógica, nossa linha expositiva procurará fazer com que apareçam as concepções centrais que ali residem conforme examinamos os demais elementos centrais dessa estrutura. Esse prisma de exposição articulada responde tanto a uma imposição de nosso objeto quanto a uma determinação de nossa base epistemológica, fundamentada no materialismo dialético. Os elementos da estrutura pedagógica que analisamos são partes articuladas de um mesmo sistema, matéria e condição de funcionamento uns dos outros.

Nos princípios de análise científica e de exposição teórica, o método de produção de conhecimentos fundado por Marx procura não apenas precisar do objeto estudado as suas muitas propriedades mas também mostrar as ligações internas dessa matéria: a dinâmica

existente no interior do todo do objeto. Isso demanda ao pesquisador, tanto na análise quanto na apresentação dos resultados, um grande empenho; possibilita, por sua vez, que se lance ao conhecimento do objeto a complexidade de sua existência material. Ao se propor ir além do superficial, acessando a densidade da matéria, a dialética marxista não capitula frente ao melindre do que se estuda.

É através desse referencial e de seu instrumental o que nos permite vermos o nosso objeto como não entendível apenas por si mesmo, como compreensível através de uma análise que considere apenas os seus expedientes mais imediatos. Tomar o materialismo histórico-dialético como referencial epistemológico é admitir a amplitude de determinações que incidem na existência, na conformação e no desenvolvimento de um objeto estudado. Objeto que é sempre um elemento relacionado ao todo social e às contradições entre as classes sociais em presença, levando-nos a admitir e considerar um objeto de estudo como muito mais articulado e profundo do que se possa perceber por meio do que dele se diz ou mesmo através da consideração de seus documentos organizativos.

Daí que utilizemos a definição de *formação social capitalista brasileira* para nos referirmos cientificamente à sociedade brasileira. Marx já nos indicara que não existem objetos abstratos – tais como o objeto imaginário representado pelo termo “sociedade” – que não sejam, de fato, abstrações e, portanto, sem valor de conhecimento científico. Uma sociedade, tal como a brasileira, é sempre uma *material e historicamente* determinada realidade, isto é, sempre apresenta um determinado quadro e formato de organização da produção de sua existência, entre as suas classes sociais, nos específicos momento histórico de seu tempo.

Ao tomarmos a sociedade brasileira como formação social capitalista brasileira, admitimos a configuração material da produção social de nossa sociedade, bem como as implicações dessa configuração sobre o conjunto da vida social. Assim procedendo, podemos obter de nosso objeto uma de suas facetas classistas, expondo a sua relação com a vida econômica e social do país. Tal postura nos permite entender a estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral em sua relação com os interesses das classes sociais, observando a forma como estão socialmente organizados os meios necessários à produção da vida, o trabalho, e a repartição da riqueza socialmente produzida. Desta forma, vemos que um passo em *amplitude* na busca pelas determinações mais globais da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral se encontra na consideração do momento histórico pelo qual passa a formação social capitalista brasileira.

Enxergamos na conjuntura da formação social brasileira, na qual emerge um programa político-escolar como a Escola da Escolha, e na qual vemos funcionar a Escola Cidadã Integral, um processo político abrangente, que não se restringe apenas a uma ou outra política estatal educacional, tal como a que aqui estudamos. Na verdade, perspectivando-se, de forma abrangente, o sentido classista das políticas educacionais implementadas no país na sua presente etapa histórica, enxergaremos uma investida das classes burguesas através dessas mesmas políticas. O objetivo é o de reformular o conteúdo da educação das classes trabalhadoras do país e, assim, engendrar uma postura e um comportamento dessas classes mais adequado à produção capitalista na forma que predomina na atual fase histórica, o que poderia concorrer à expansão da acumulação capitalista.

Essa investida burguesa sobre a formação das classes trabalhadoras na atual conjuntura da formação social capitalista brasileira expressa, de modo específico, uma ainda mais robusta ofensiva do capital nacional e internacional sobre as classes e frações de classe trabalhadoras do país, ataque mediado pelo Estado e por suas políticas, fenômeno do qual o índice pode ser verificado pela consideração do sentido classista que subsiste em muitas das políticas estatais implementadas nacionalmente ou a nível dos demais entes federativos.

Assim, constituindo-se na orientação geral do conteúdo das políticas estatais e na ideologia predominante que se colocam em relação à atual fase da produção capitalista (Martuscelli, 2015), correspondendo, no panorama político, a uma ofensiva das classes proprietárias sobre as classes dominadas, a conjuntura neoliberal seja tomada como *ponto de partida* para a análise que faremos, permitindo que indiquemos um sentido genérico das políticas estatais e, dentro delas, das políticas educacionais.

E se a conjuntura neoliberal do país pode sugerir um nexos classista para o conjunto das suas políticas estatais, permitindo indicar o vínculo sistêmico de maior alcance que guarda Escola Cidadã Integral com essa etapa histórica, ela não explica, no entanto, deste objeto, a completude de seu conteúdo. Para dar conta de determinações específicas desta estrutura, precisamos partir do estudo empírico de sua própria materialidade, por meio de um exame teoricamente fundamentado sobre as fontes que indicamos.

Quanto a esse conteúdo, que a conjuntura sistêmica não consegue, de forma alguma, explicar por completo, entendemo-lo um pouco mais a partir do que está posto nas proposições formativas da Unesco e do trabalho de A. C. G. da Costa sobre esse cabedal teórico. O exame sobre essas proposições e sobre esse trabalho foi um dos caminhos que seguimos para que

desvendássemos os traços mais finos de nosso objeto, viabilizando passos em direção à *profundidade* de seu conhecimento.

Encontram-se, em diferentes proposições formativas condensadas por aquilo que é um organismo multilateral a serviço do capital imperialista – mais precisamente nos relatórios “Aprender a Ser” (1973) e “Educação: um tesouro a descobrir” (1996) – o suporte teórico elementar para que fossem desenvolvidas as concepções centrais, as matrizes curriculares e os eixos estruturantes de práticas pedagógicas da Escola da Escolha, encampada pela ECI.

Seguindo o caminho das teses sustentadas por Marilda Rodrigues (2008), vemos que foram sendo condensadas e difundidas, desde a década de 1970, pela Unesco, uma concepção de homem – intrinsecamente defasado – e uma concepção formativa – que deveria um processo perene (Rodrigues, 2008). Noções como essas fornecem muito da matéria teórica primordial das concepções de formação humana integral e de homem compreendidos na ECI, formulações que funcionam como firmamentos de orientação e desenvolvimento dos demais elementos da estrutura pedagógica em tela, tais como suas matrizes curriculares e seus eixos estruturantes de práticas pedagógicas.

Tratando de uma ampla e longa gama de documentos sondados e examinados, a análise de Rodrigues (2008) sustenta a concisão de um sistema teórico no interior dos documentos produzidos e disseminados, desde o final da década de 1960, pela Unesco. Os relatórios dessa instituição funcionam como portadores dessa massa teórica, posicionando-se como artefatos medulares de sua propagação. A influência que ganham esses relatórios se dá no jogo de conformação, principalmente, de políticas educacionais na periferia capitalista. Sobre os documentos da Unesco analisados em sua pesquisa, diz a autora que:

Resguardadas as especificidades históricas do contexto de produção dos documentos no âmbito da UNESCO, pode-se depreender que se vinculam historicamente por “fundas continuidades”, visto que expressam uma organicidade em torno da concepção de educação disseminada pelo organismo ao longo de sua história institucional, cujo alicerce tem sido a construção de um determinado tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante [...] (Rodrigues, 2008, p. 48).

Em vista dessa massa teórica, trabalhos como os de Melo (2005), Pronko e Neves (2008), Shiroma e Evangelista (2014), Melo, Souza e Melo (2015) – para citar apenas aqueles colocados como referenciais desse debate em nossa pesquisa – nos permitem apreender criticamente a atuação de organismos internacionais como a ONU, por exemplo, na formulação de políticas estatais educacionais na periferia capitalista. Baseando-nos nesses referenciais, é seguro apresentar a Unesco, na divisão de tarefas das agências da ONU, como uma repartição

específica que, em nome da educação e das políticas educacionais, visa assegurar a reprodução não só das relações de produção capitalistas no nível interno das formações sociais mas, sobretudo, das relações de dominação e de dependência entre o centro e a periferia capitalista no mundo.

Referindo-se à atuação e à centralidade da Unesco na reprodução ampliada do capitalismo através da educação, Pronko e Neves (2008) indicam que, não obstante a relativa descentralização que sofrera a partir do século XXI em vista do recente protagonismo do Banco Mundial (BM) na execução dessa função, foi a Unesco grande matriz de propagação do arsenal pedagógico e ideológico que operou o assentamento da sociabilidade capitalista no século passado (Pronko; Neves, p. 97, 2008).

A UNESCO, instituída em 18 de novembro de 1945, com a finalidade de criar “a paz na mente dos homens”, vem funcionando, como “um laboratório de idéias”, “uma agência de padronização de acordos éticos” e “uma agência do conhecimento”, e, nessa condição, promovendo a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação [...] (Pronko; Neves, 2008, p. 96-97).

Considerando a atuação desse organismo internacional do capital central sobre as políticas educacionais do Brasil, encontramos abundante literatura acadêmica crítica que se propõe a analisá-la. Entre tantas pesquisas, por se referirem a diferentes níveis e modalidades da educação formal no Brasil, trabalhos como os de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Rodrigues (2008), Pronko e Neves (2008), Fávero e Freitas (2011) e Evangelista (2012; 2014), dão-nos a segurança não só de afirmar a longeva e contundente atuação da UNESCO no país mas também de assegurar a assunção de seus supostos na formulação de políticas estatais nacionais em educação⁷.

No relatório “Aprender a Ser” (1973), da Unesco, está uma matriz que inspira a concepção de formação humana integral da ECI. No documento, propõe-se a noção de um “processo formativo global” que, através de uma “visão integrada da ação educativa”, pensa esse processo “do ponto de vista do indivíduo ao ponto de vista da sociedade⁸” (Faure, 1973, p.

⁷ Como exemplo da longevidade de sua presença e influência, enquanto Pronko e Neves (2008) indicam a instalação, ainda em 1950, de representação fixa da ONU no país através do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Libânea Xavier (1999) expõe a influência da UNESCO, ainda na mesma década, na institucionalização do então Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) – atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEPE), instituição voltada, desde então, à organização do conjunto das políticas estatais em educação do país, através de dados fornecidos por pesquisas desenvolvidas pelo instituto.

⁸ No idioma original, essas passagens aparecem como: “*proceso educativo global*”, “*visión integrada da accion educativa*” e “*desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad*”.

219-220, tradução nossa). O sentido é o de uma formação dos sujeitos que abranja e se refira ao que seriam as diferentes esferas da vida social, tornando o indivíduo apto a atuar socialmente, tal como demanda a realidade das sociedades contemporâneas.

O relatório propõe também um outro conceito fundamental para a existência e o desenvolvimento da formação pensada na ECI. Alinhada ao que seria o processo formativo global, está a ideia de uma educação que se coloque a “ajudar o homem a desenvolver-se em todas as suas dimensões⁹” (Faure, 1973, p. 238, tradução nossa). No relatório, defende-se o que seria um “desenvolvimento de um homem completo¹⁰” (Faure, 1973, p. 17, tradução nossa), contrapondo-se ao que predominaria no presente quadro mundial: a imagem de um jovem formado como um “homem dividido¹¹” (Faure, 1973, p. 234, tradução nossa). A linha argumentativa apresentada busca legitimar a noção de uma educação que se proponha a incidir sobre o que seriam as múltiplas proporções humanas, atuando para que estas floresçam.

Fala-se, ainda, no relatório, de uma educação que procure trabalhar pedagogicamente com valores. Na verdade, trata-se a educação como “um instrumento privilegiado para a manutenção, por reprodução, dos valores e das relações de forças existentes¹²” (Faure, 1973, p. 115, tradução nossa). Posição aberta que é mantida pelo relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), no qual se define a educação “como veículo de cultura e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como caminho de preparação de um projeto comum [de sociedade]” (Delors, 1996, p. 51, sic)¹³.

Assim como com os demais elementos tomados de empréstimo da matriz formativa da Unesco, na formatação dos elementos centrais da estrutura pedagógica que a ECI toma de empréstimo à Escola da Escolha, a transposição da *expansão integral do homem* para esse novo ambiente não acontece sem que sejam feitas adaptações e adições na matéria original. Sem que

⁹ No original: “*ayudar al hombre a desplegar en todas sus dimensiones*”.

¹⁰ “*la formación del hombre completo*”.

¹¹ “*El hombre dividido*”.

¹² Pelo peso da reflexão que enseja, transcreveremos, por completo, o trecho no qual se encontra a passagem: “*Sin embargo, lo que se ve con mayor claridad a nivel de los fenómenos es que la educación ha sido hasta ahora, en todas las formas estables de sociedad, un instrumento privilegiado para el mantenimiento, por reconducción, de los valores y de las relaciones de fuerzas existentes, con todo lo que esto haya podido representar de positivo y de negativo para el destino de los pueblos y el curso de la historia*” (Faure, 1973, p. 114-115)

¹³ A posição é mesmo avançada em alguns dos artigos autorais que fecham este último documento, artigos que, de modo algum, são dissonantes do sentido geral que comporta o relatório. Como exemplo do avanço, vemos Aleksandra Kornhauser qualificar, no artigo “Criar Oportunidades”, a noção de um desenvolvimento humano sustentável, ao propor que a educação estabeleça uma “íntima aliança entre conhecimentos e valores”, precisamente aqueles valores “que virão a ser necessários no século XXI” (Delors, 1996, p. 234).

nos alonguemos, mantenhamo-nos, como ilustração, no exemplo da expansão integral do homem.

No procedimento que a estabiliza enquanto *formação humana integral* no interior da cadeia teórica da estrutura pedagógica em tela, a essa matéria são incorporados novos elementos, fazendo-se dela ingrediente de uma nova composição. Ao fim da reação, ao passo que a expansão integral do homem da Unesco permanece como substrato da formação humana integral da EE e da ECI, vemos figurar no novo produto o conteúdo dos elementos adicionados, conformando nessa resultante mais do que seria um simples invólucro. Ainda que tenha a noção de expansão integral do homem como arquétipo, a formação humana integral em questão constrói sobre aquele núcleo seu próprio esqueleto. Na estrutura pedagógica que estudaremos, este esqueleto é composto, dentre outros aparatos, pelo princípio e matriz curricular da Educação Interdimensional.

Baseada no princípio e no escopo de uma Educação Interdimensional, em termos de conteúdo, a formação humana integral chega muito mais longe que o seu referencial primordial. A análise do caderno do ICE “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b) nos permite ver que a Educação Interdimensional institui não apenas o que seriam as medidas humanas – algo que o referente já não faz – mas, indo além disso, atribui a essas medidas capacidades, habilidades e mesmo comportamentos observáveis. Guardadas muitas especificidades, ocorre um processo correlato com alguns dos eixos estruturantes de práticas pedagógicas da ECI.

Todo esse trabalho de desenvolvimento criativo de elementos pertencentes à matriz formativa da Unesco, já sabemos, é operacionalizado pelo artífice da estrutura pedagógica da Escola da Escolha, A. C. G. da Costa. Veremos como o trabalho desse intelectual é decisivo para a definição dos caracteres centrais da estrutura pedagógica analisada.

Finalizando este momento em que apresentamos considerações iniciais, devemos admitir, enfim, que nossa exposição contará, evidentemente, com a presença de lacunas, imprecisões e esquematismos carentes de desenvolvimento. Isso não invalida, entretanto, possíveis avanços que possamos ter logrado. Se conseguirmos lançar, no espaço em que ocorre o debate crítico sobre nosso objeto, alguns novos pontos de partida – tal como fizeram alguns trabalhos que referenciamos anteriormente –, estaremos satisfeitos.

No seguimento da exposição, iniciaremos por um nível de determinações mais gerais, tomando a conjuntura neoliberal nacional e a sua relação com as políticas estatais e, dentre elas,

as educacionais, o que será feito na segunda seção deste trabalho, intitulada **Ofensiva Burguesa e Políticas Estatais no Brasil**.

Na terceira seção, iniciaremos a apresentação dos determinantes mais finos de nosso objeto, privilegiando suas concepções centrais. Isso ocorrerá, predominantemente, pelo exame das matrizes curriculares que a ECI toma da Escola da Escolha: *Os 4 Pilares da Educação e Educação Interdimensional*. A esta seção demos o título **A Estrutura Pedagógica da Escola Cidadã Integral**.

Posteriormente, na quarta seção, intitulada **Os Eixos Estruturantes de Práticas Pedagógicas**, procuramos fazer emergirem essas suas concepções ao passo que analisamos o funcionamento conjunto dos eixos estruturantes de práticas pedagógicas desta estrutura – responsáveis pela condensação da formação projetada.

Ao final destes passos que indicamos, apresentaremos uma síntese dos resultados aos quais o trabalho de pesquisa nos permitiu chegar, concluindo esta escrita com o que chamamos de nossas **Considerações Possíveis**.

2 OFENSIVA BURGUESA E POLÍTICAS ESTATAIS NO BRASIL

Para que alcancemos em nosso objeto – a Escola Cidadã Integral – aquelas dimensões que não estão imediatamente postas ao observador comum, será necessário que façamos uma incursão sobre a atual conjuntura da formação social capitalista brasileira. Explicamos que esse exercício se dá pela natureza própria de nossa perspectiva de construção do conhecimento científico, o materialismo histórico-dialético. Baseando-nos nessa ciência, entendemos que uma política de Estado como a Escola Cidadã Integral (ECI) não pode ser estudada partindo-se dela mesma, tal como se esta fosse um fenômeno que carrega em si as linhas de sua própria constituição, suficiente em conter e revelar as determinações que viabilizam sua própria existência e conteúdo. Mesmo quando um pesquisador leva em conta, em sua análise, o ambiente social que concorre para a conformação de um objeto, se ele dispensa o papel determinante da totalidade da formação social na existência e na configuração desse objeto, afasta-se ele de uma perspectiva de construção do conhecimento que contemple tanto as contradições que são constitutivas desse objeto quanto aquelas que o atravessam partindo da totalidade social; dispensa-se, assim, a admissão da complexidade mais geral que constitui e conforma um fenômeno, na qual estão intrincadas mesmo as suas contradições mais específicas.

Quanto ao panorama geral da sociedade brasileira, no qual está intrigada a ECI, entendemos que ele pode ser apreendido como caracterizado por uma conjuntura neoliberal. Partindo das considerações de Vladimir Lenin (2015), a conjuntura é a assimilação do processo político de determinada formação social, considerada sua concretude histórica e sua situação econômica, seus atores e interesses de classe presentes, assim como o predomínio de singulares figuras ideológicas. O conceito diz respeito, então, ao momento histórico da luta entre as classes sociais e a correlação de suas forças, alcançando também o panorama ideológico, estando todos esses elementos sob uma específica situação temporal da estrutura econômica social. A consideração da conjuntura na sua relação com um objeto nela constituído é o procedimento de identificação do nexos político geral dado pelo estágio da luta de classes ao todo social no qual figura o objeto estudado.

Nessa perspectiva, ao qualificarmos a conjuntura de uma formação social capitalista como neoliberal, indicamos dessa formação o seu nexos político geral tendo em vista a correlação de forças entre as classes sociais – o que pode sugerir à pesquisa um ponto de partida ao se captar a dinâmica econômico-política corrente nessa formação.

No caso de uma dinâmica econômico-política caracterizada como neoliberal, de forma geral, ela imprime no todo social uma sistemática de seus elementos que conforma uma ofensiva das classes dominantes sobre as classes dominadas dessa formação social capitalista (Martuscelli, 2015). Quando tomamos, na conjuntura neoliberal, a correlação de forças, as formas políticas, a hegemonia ideológica e as relações de produção capitalistas, vemos se confirmarem nesses elementos configurações que viabilizam, ainda que de forma contraditória, essa ofensiva sobre as classes dominadas. É precisamente através desse nexo que conseguimos significar o lugar no qual se constitui a Escola Cidadã Integral.

Em vista do processo histórico da formação social capitalista brasileira, acreditamos poder pensá-lo através das contribuições de Mao Tsé-Tung à dialética marxista. Tsé-Tung esclarecera que, num processo (em geral), dentre as várias contradições que nele constam, aquela que figura como a força principal de seu movimento apenas se extingue quando o desenvolvimento desse processo tem um fim (Mao Tsé-tung, 2008). Dito de outra forma, o próprio sentido geral do processo, de seu movimento residiria em sua contradição fundamental.

Quando olhada mais de perto, vê-se que essa contradição fundamental possui ainda um aspecto principal e um aspecto secundário. Conforme se desenrola o curso do processo, ocorrem mutações no conteúdo do aspecto principal e no conteúdo do aspecto secundário da contradição que anima o processo. Segundo Tsé-Tung, essas transformações permitiriam ao conhecimento do processo a determinação de fases de seu desenrolar (Mao Tsé-tung, 2008).

A contradição fundamental das formações sociais capitalistas é a contradição entre as classes trabalhadoras e as classes proprietárias. A luta entre essas classes é a própria dinâmica histórica das formações sociais capitalistas. E em vista da formatação do conteúdo principal e do conteúdo secundário dessa contradição fundamental, essa nos dá a leitura do específico momento histórico da luta de classes de uma determinada formação social capitalista, permitindo-nos, inclusive, sugerir, como complemento à lógica geral do processo, sentidos específicos.

Ora, o sentido específico que se apresenta no processo histórico de luta entre essas classes nas formações sociais capitalistas é a própria conjuntura de uma formação social capitalista. Em nível mundial, o momento histórico da luta de classes nas formações sociais capitalistas é a configuração de uma ofensiva das classes dominantes sobre as classes dominadas: uma específica conjuntura na história das formações sociais capitalistas. E, considerando que essa ofensiva é mediada pelo Estado capitalista e por suas políticas, podemos, como dissemos, significar o conteúdo dessas políticas, ainda que genericamente, como relacionadas ao

momento conjuntural da luta de classes das formações sociais capitalistas – ainda que, como devemos admitir, esse nexos específico não seja, sozinho, suficiente para que se defina o conhecimento a respeito de uma política estatal em absoluto.

Se tomarmos como exemplo as políticas estatais de regulação do trabalho na conjuntura neoliberal, na formação social capitalista mundial, veremos que essas políticas se voltam, centralmente, à redução dos custos de contratação da força de trabalho e à intensificação de sua exploração, no sentido da radicalização da extração do mais-valor.

Partindo de uma visão panorâmica da história, Friedrich Engels indicara que a existência do Estado revela que uma sociedade, em determinado momento de seu desenvolvimento, havia se engendrado num quadro de contradições intransponíveis, quadro que tal sociedade não poderia resolver por si mesma (Engels, 2019). Podemos entender, partindo das indicações de Engels, que o Estado atua na totalidade de uma formação social em relação à sua contradição fundamental, a luta de classes, precisamente no sentido de que a unidade instável da sociedade não seja desintegrada.

Nicos Poulantzas iria além no debate sobre a função do Estado, colocando-se a refletir especificamente sobre o Estado típico às formações sociais capitalistas. O autor nos aponta que, além de que atue como fator de coesão da unidade de uma sociedade, o Estado seria também o lugar característico onde as contradições de uma formação se condensariam (Poulantzas, 2019).

Para a tradição marxista, o Estado de tipo capitalista não só tem um caráter de classe, tal como os demais Estados, mas estabelece uma relação essencial com as demais contradições existentes em uma formação social. Isso significa que o Estado capitalista teria, então, em seus aparelhos e suas políticas, não apenas uma função sobre a luta de classes mas também se posicionaria em relação às demais contradições de uma formação social capitalista em determinado momento histórico.

Se, de fato, as políticas estatais podem encontrar algum significado na relação que estabelece o Estado capitalista com esse quadro complexo de uma formação social capitalista, podemos também propor que uma política educacional, tal como a Escola Cidadã Integral, deve guardar, para além da própria luta de classes, amplas relações com a concretude manifesta no momento histórico da formação social capitalista brasileira quando nosso objeto fora concebido.

Fica perceptível que a busca em explicitar, durante nosso trabalho, as implicações guardadas entre a conjuntura do país e o nosso objeto de pesquisa não correspondem ao procedimento de apresentar uma paisagem histórica ou uma simples ilustração do ambiente

social no qual ele se encontra. Para nós, o todo tem eficácia sobre a parte, dando mesmo suas condições de existência, sugerindo do objeto o seu nexos mais abrangente.

No esforço de balizar minimamente a concretude configurada na conjuntura nacional, devemos fixar aqueles condicionantes sobre os quais as políticas estatais são desenvolvidas. O momento neoliberal da conjuntura significa, antes de tudo, o estágio histórico neoliberal do capitalismo nacional. O capitalismo, no caso, se apresenta como a base estrutural de organização da formação social brasileira, base que, não sendo invariável, pertence a uma temporalidade de longa duração. Sobre essa base se manifestam, durante o processo histórico da formação, configurações variadas de seus elementos, em acordo com a luta de classes, que aqui identificamos como as conjunturas específicas dessa formação capitalista.

Ainda com relação à formação social capitalista nacional, existe um outro importante condicionante, também pertencente à ordem da longa duração. Ele pode ser apresentado como uma decorrência possível às formações sociais de base capitalista, posto que é desdobramento da divisão internacional do trabalho entre aquelas formações sociais. Esta condição é a histórica posição dependente da formação capitalista brasileira. Referenciando-nos na obra teórica de Florestan Fernandes (2008; 2009), a dependência pode ser enxergada como uma circunstância que atravessa todas as conjunturas históricas do país, estabelecendo-se como pautadora relevante de sua tônica social. Na condição dependente do país, encontramos tanto um determinante do processo histórico que desembocara na conformação da atual conjuntura neoliberal da formação social capitalista brasileira, quanto um elemento que continua a qualificar a materialidade dessa conjuntura, constituindo-a.

Definir a formação social brasileira como uma formação social capitalista significa dizer, num primeiro momento, que temos no país uma economia e um Estado capitalista. Em outras palavras, se coloca como realidade das relações sociais de produção do país a predominância da propriedade privada e da exploração do trabalho livre através da mais-valia. Por outro lado, como realidade das formas políticas, há que se entenderem duas condições que, socialmente, materializam tal realidade: 1) a universalidade das instituições do Estado, que se apresentam como formalmente abertas a todos os indivíduos, independentemente de sua classe; 2) o caráter igualitário do direito, que sugere a igualdade de todos os indivíduos perante a lei, independentemente da desigualdade econômica observada entre as classes sociais às quais esses indivíduos pertencem (Poulantzas, 2019). O significado desta condição política nas formações sociais capitalistas é a encenação de uma igualdade geral entre os indivíduos e de um Estado que representaria o conjunto dos cidadãos. Posto que se recobre a desigualdade econômica

necessária para que haja a exploração do trabalho das classes proletárias pelas classes dominantes, estas últimas detentoras da propriedade dos meios de produção, recobre-se, também, a atuação do Estado em suas políticas para a chancela e reprodução desse quadro.

Por sua vez, assumir que a formação social capitalista brasileira tem sua estruturação pautada pela dependência significa dizer, em síntese, que esta formação teve e tem, na relação exportação-importação, um princípio decisivo de organização e de desenvolvimento de sua economia (Fernandes, 2008). Mas se sabemos que toda e qualquer formação social capitalista organiza a sua dinâmica produtiva em razão dessa relação, queremos dizer com isso que a atividade econômica de uma formação social de capitalismo dependente está *subordinada*, predominantemente, não tanto à produção, à circulação e ao consumo internos à esta mesma formação, mas à sua própria balança comercial, encontrando-se muito mais vulnerável a esta balança do que a formações sociais capitalistas de maior autonomia relativa.

É inegável que economias centrais tiveram e tenham nessa relação, desde a irrupção do capitalismo na Europa, um vetor determinante de seu ordenamento. É indispensável, entretanto, que se perceba que a genética de desenvolvimento interno dessas formações não foi dada somente por tal relação. Nestes casos, a relação exportação-importação é que se encontrava, de saída, subordinada pela atividade econômica interna (Marini, 2017).

Em relação à condição dependente de uma formação social capitalista, tal situação não está amparada apenas no esteio econômico. Embora seja a produção a base dessa realidade, ela é constituída por um quadro político e ideológico que a conforma e sustenta.

Fincando o alicerce de sua existência material no nível econômico, a dependência de uma formação social capitalista é um elemento que guarda eficácia em relação aos demais níveis da totalidade social. Qualificando a determinação que a economia exerce, em última instância, sobre o político e o ideológico de uma formação social, em sociedades como as de capitalismo dependente, a dinâmica do poder político nas instituições do Estado, a organização das classes sociais, o desenvolvimento da vida cultural e dos expedientes imagéticos – encontram-se todos sob efeito, ainda que em última instância, dos condicionantes da posição dependente imposta a essa formação social.

A lógica dependente fixa seus termos de modo que se assegure, pela articulação conjunta do econômico, do político e do ideológico – o regime que Fernandes (2009) chamara de “sobreapropriação repartida” da riqueza produzida numa formação social de capitalismo dependente. Uma espoliação que se funda na ultraexploração das classes trabalhadoras dessa

formação, de modo a beneficiar as classes dominantes locais e as frações externas a elas associadas¹⁴.

Prosseguindo, a condição dependente implica que, historicamente, na esfera do que oferece ao mercado mundial, essa formação se encontra necessariamente subalternizada na dinâmica capitalista que define as cadeias globais de valor. Em outras palavras, considerando-se o Brasil como exemplo, com base nessa formação e sua condição dependente, podemos afirmar que nosso País ocupa uma posição inferior ou, no máximo, intermediária quando se considera o valor das mercadorias engendradas pela produção de nossa economia – isso quando comparadas com as produzidas por países de capitalismo hegemônico. Ao mesmo tempo, implica dizer que a economia brasileira, na esfera do que demanda o mercado mundial, não logra estabelecer suficiente controle geopolítico relativo sobre os insumos complexos, como a indústria química e de componentes eletrônicos de ponta, indispensáveis para a reprodução de nossa formação social.

O apanhado que se pode fazer de nossa subalternidade produtiva e de nossa fragilidade logística apresenta a formação social capitalista nacional como um espaço político suscetível a arroubos das economias capitalistas centrais e de suas agências multilaterais, tais como são a UNESCO e o Banco Mundial, por exemplo. E quando pensamos nas políticas estatais impetradas por nosso Estado dependente, vemos uma drástica interdição de medidas voltadas ao *desenvolvimento* de nossa economia, assim como o recair do fardo do *crescimento* econômico sobre as frações proletárias.

Muitas das decorrências da condição de dependência podem ser vistas nas políticas estatais. A limitação orçamentária de um Estado dependente, centralmente imposta pela extorsão e pelo entravamento econômico dessas formações, possui um raio que vai, entre outras políticas, das de trabalho às de seguridade social, alcançando as políticas monetárias e fiscais.

Sobre as políticas fiscais, elas priorizam o pagamento de juros da dívida estatal junto ao capital financeiro em detrimento do investimento em políticas sociais. As reformas na regulamentação do trabalho, por sua vez, caminham no sentido de se diminuírem garantias e

¹⁴ Numa formação social de capitalismo dependente, apesar de a heteronomia econômica e a vulnerabilidade política terem sobre a dinâmica social uma contundência inescapável, essa realidade econômica e essa condição política – ao mesmo tempo causas e efeitos da dependência – não são determinantes do processo histórico dessa formação em absoluto. Cabe às classes do cenário político interno, aos seus interesses e aos seus conflitos a condução da vida social dessa formação. Neste caso, é substancial que se aponte a dependência e a reprodução deste determinante como fruto de uma assunção deliberada, por parte das burguesias dessa formação, enquanto sócias subalternas da acumulação imperialista no interior de suas próprias formações sociais. Essa conduta submissa é indispensável ao funcionamento e à manutenção da condição dependente (Fernandes, 2009).

remuneração aos trabalhadores, fazendo crescer a exploração e intensificação do trabalho, um dos sustentáculos para o crescimento da acumulação fundada na sobreapropriação repartida da riqueza produzida no país. Evidentemente, as políticas educacionais, essencialmente políticas de formação de trabalhadores nos mais diferentes níveis, não passam ao largo dessa dependência. Nas formações sociais de capitalismo dependente, a formação escolar de nível básico, voltada contundentemente ao trabalho simples¹⁵, ilustra uma das muitas implicações da dependência sobre as políticas educacionais.

Ainda no balizamento geral que fazemos do país, buscando tomar algum tato do jogo complexo no qual se conformam as suas políticas estatais, em face de que seja uma economia dependente, classificar a formação social capitalista brasileira como neoliberal consiste em situar, em relação à sua base econômica, um profundo processo de desindustrialização produtiva – expressa na comoditização de seu eixo central, uma ampla desnacionalização de seus capitais, e uma radical financeirização de seu espaço econômico. No que diz respeito às classes trabalhadoras, dentre os muitos efeitos nefastos que decorrem da desindustrialização e da desnacionalização, figura com relevância a redução da oferta de postos de trabalho formal. Em relação à financeirização, ainda que seja uma tendência geral nas economias capitalistas quando de seu estágio neoliberal, ela alcança nas formações de capitalismo dependente uma saturação drástica. Pavimenta-se, assim, um nível de espoliação sobre a receita monetária dos segmentos proletários que chamaríamos, inspirando-nos nas reflexões de Rui Mauro Marini e Florestan Fernandes, como de “ultraespoliação” da renda trabalhadora.

Em relação à sua instância política, afirmar que a formação social capitalista brasileira se encontra em seu estágio neoliberal significa dizer que nesse nível, mediada pelo aparelho de Estado em suas políticas estatais, ocorre uma ofensiva das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras. Um ataque dado pela extinção de direitos sociais e trabalhistas, principalmente, mas também através das políticas macroeconômicas de juros e de investimentos, por exemplo, sendo tal desferimento válido também em relação às políticas educacionais.

Qual seria o cerne do conteúdo das políticas estatais que configuram, no todo da formação social, um quadro de ofensiva burguesa, dando a este quadro o sentido de uma investida sobre as classes trabalhadoras? Guardadas muitas mediações, esse cerne é dado pela implementação de preceitos da ideologia liberal clássica nos dias do presente, na forma de políticas estatais.

¹⁵ Poderemos explicitar o conceito de trabalho simples no próxima capítulo.

No nível discursivo, essa implementação é recoberta pela conclamação e celebração do livre mercado e do empreendedorismo, ao mesmo tempo que se condena o intervencionismo estatal na economia e na sociedade. Mesmo no discurso, a inconsistência pode ser revelada sem grandes esforços. De fato, não se quer uma limitada intervenção estatal na economia, mas sim e precisamente na parte dela que diz respeito a reivindicações às conquistas históricas das classes trabalhadoras nos marcos das sociedades capitalistas. Em se tratando dos empreendimentos e dos interesses capitalistas, a intervenção estatal não entra no jogo de ataque à ingerência do Estado que reveste o discurso neoliberal.

No nível prático, recoberto, o que constitui o âmago do ataque às classes trabalhadoras é o movimento em que se estabelece um novo regime de relação entre o Estado e as classes sociais. Formato que atende amplamente às aspirações burguesas, no sentido de que se abram ou se alarguem vias de lucro quando irrompe um novo ciclo de crise do capitalismo mundial. Ora, as vias encontradas para tanto consistem, preponderantemente, na derrubada de marcos regulatórios sociais do capital arrancados às classes dominantes, globalmente, no século passado. A força necessária para que fossem fincados esses marcos fora aplicada pela luta organizada das classes trabalhadoras também em um grau global (Fine; Saad Filho, 2020).

Entender a conjuntura neoliberal como significando um momento histórico em que se observa no país uma arremetida em relação às frações proletárias é captar que nela, observado o nexos geral de suas políticas de Estado, nada se orienta seriamente em relação a preceitos como o pleno emprego, a proteção social e a mitigação da pobreza inerente ao capitalismo. Ocorre, na verdade, o desmanche dessas balizas e, principalmente, a intensificação da exploração da força de trabalho das frações proletárias, em benefício das classes capitalistas. Para que vejamos isso concretamente no país, o longo ciclo de dissolução de garantias trazido pelas políticas de regulação do trabalho desde a década de 1990 é talvez o exemplo mais representativo.

Em relação à conjuntura neoliberal na formação social capitalista brasileira, caberia ainda tentar especificá-la um pouco mais. O sentido seria o de captar mais da complexidade de seu processo. Deixemos que Mao Tsé-Tung nos ajude quanto a isso. Em suas considerações sobre a contradição e o movimento do real, temos que, no curso de um processo concreto, no jogo com a contradição fundamental, as demais contradições existentes ganham ou perdem centralidade em relação a ela; algumas se radicalizam ou atenuam-se, outras desaparecem, novas surgem. Conforme diferentes configurações das contradições secundários se apresentam, nos é permitido identificar, no curso do processo, fases diferentes de seu próprio desenvolvimento (Tsé-Tung, 2008).

A configuração de um capitalismo neoliberal se coloca como a dinâmica política e econômica da presente conjuntura da formação nacional, processo dentro do qual são centralizadas e secundarizadas contradições em relação à fundamental: a luta de classes. Se a inteligibilidade específica da conjuntura é dada pelo então aspecto principal da contradição fundamental – o de uma ofensiva das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras –, podemos supor que inteligibilidades particularizadas dessa singular conjuntura podem ser identificadas tomando-se o jogo em que determinadas contradições ganham ou perdem posição centralizada, durante o desenrolar do processo histórico da formação social capitalista brasileira. Conforme se alternariam nessas diferentes condições de centralidade e de secundariedade as contradições da conjuntura, veríamos conformar-se, internamente ao processo da conjuntura, etapas especificadas, possuidoras de inteligibilidades particularizadas dentro do nexos geral da conjuntura específica. Seria o caso, pensamos, das etapas de transição e de consolidação do neoliberalismo dentro da conjuntura neoliberal no país. Esse procedimento dialético de pormenorização que fazemos não é desnecessário, não se trata de mero mecanismo de abstração do processo histórico da conjuntura neoliberal. Ele pode permitir localizar, através desses arranjos de contradições – nas posições de relevância que ocupam ou ocuparam nos momentos históricos do todo da formação –, determinações que se mostraram relevantes na existência de nosso objeto de pesquisa.

Na conjuntura de transição à democracia burguesa, durante os anos finais da Ditadura Militar no país, contradições acirradas e centralizadas pela mobilização das classes trabalhadoras ganharam dominância no processo histórico de nossa formação social. Na etapa de consolidação do neoliberalismo no Brasil, são inseridas e ganham centralidade outras contradições, relativas ao modelo de reprodução do neoliberalismo na formação social capitalista brasileira. Contradições dominantes na etapa de transição ao neoliberalismo da conjuntura neoliberal ainda se fazem presentes e ativas na etapa de consolidação do neoliberalismo, ainda que possam estar localizadas em posição secundária. O modelo de reprodução do neoliberalismo na formação social capitalista brasileira, questão arrefecida na etapa de transição ao neoliberalismo, ganha, na atual etapa de consolidação da conjuntura neoliberal, uma posição centralizada.

As etapas da conjuntura neoliberal, ainda que não possam, no que diz respeito ao objeto estudado, revelar, sozinhas, as determinações mais finas de seu conteúdo, podem, como dissemos, fornecer-nos a particularização do sentido geral das políticas estatais implementadas

naquele quadro. A ideia é que, de forma geral, as políticas estatais guardam nexos característicos com as etapas de cuja conjuntura essas políticas emergem.

O processo de configuração do neoliberalismo na formação social brasileira não é linear. Por isso, acreditamos que definir as etapas de transição e de consolidação do neoliberalismo no país, considerando o jogo de suas contradições, pode ser importante para que possamos progredir no entendimento das condições de existência e do sentido Escola Cidadã Integral no Estado na Paraíba.

Antes de que possamos propor alguns termos nesse sentido, é necessário que desenvolvamos uma explanação sintética da ofensiva das classes dominantes que conformara a conjuntura neoliberal no país. A proposta é que coloquemos em relevo aquelas contradições que emergiram e tomaram centralidade no conjunto da formação, nos dando a possibilidade de situarmos a existência do que procuramos estudar neste trabalho.

2.1 Políticas de Estado sob a conjuntura neoliberal

A mobilização das classes trabalhadoras em prol de um programa político reformista nas eleições presidenciais de 1989 cristalizou, momentaneamente, uma correlação de forças das classes sociais tensionada em relação àquelas observadas no contexto de ditadura militar no país. Naquele processo eleitoral, configurou-se uma cena política acirrada por conflitos de classe que decorreram durante toda a década de 1980. Isso pôde ser observado no aprofundamento da mobilização e da organização das classes trabalhadoras, em forma de constantes e radicais greves, da criação do Partido dos Trabalhadores (PT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Martuscelli, 2015). Esse cenário de aprofundamento da luta de classes, relacionada à crise econômica instaurada pela recessão capitalista e pela investida imperialista em nível mundial, construiria o ambiente em que as classes dominantes se aglutinariam no sentido de uma arremetida de classe sob políticas estatais neoliberais.

Até então, já havia sobre a economia e sobre o espaço político nacional a incidência de pressões imperialistas para a abertura internacional da economia (Martuscelli, 2015). Como já afirmado, a dependência pode ser encarada como um fator estruturante da tônica econômica nacional, da forma como a economia exerce sua determinação na esfera política e nos expedientes ideológicos do país.

Além disso, a existência do interesse e da ação de uma das frações da burguesia em uma ou em várias políticas de Estado não pode compor, sozinha, o quadro complexo no qual se desenvolvem processos políticos de grande escala, como o rompimento do conteúdo desenvolvimentista e a adoção do conteúdo neoliberal das políticas estatais. Esse era o caso da fração financeira da burguesia brasileira, que dava corpo no espaço político nacional, a fim de que fossem implementadas políticas estatais neoliberais (Boito, 1999). Da mesma forma, até as eleições de 1989, a incidência dos arroubos imperialistas no espaço político nacional não teve eficiência suficiente para que fosse iniciada a transição neoliberal, posto que o conteúdo desenvolvimentista ainda tinha adeptos suficientes na fração interna da burguesia nacional.

Articulada à crise econômica e aos intentos do capital imperialista, a mobilização trabalhadora no final dos anos 1980, em prol de um programa reformista do capitalismo nacional, foi a contradição que fez emergir, na cena política, em relação às classes dominantes, o quadro suficiente para que fosse unificada uma frente política conservadora alinhada ao programa neoliberal. Diferentes setores e frações da burguesia brasileira que até então não firmavam consenso num apoio consistente ao programa político neoliberal pacificaram esse apoio em face do clima de pânico instaurado no seio dessas classes, um temor inspirado pelo fortalecimento eleitoral da proposta reformista. Evidentemente, o conjunto da burguesia brasileira tinha interesses representados por parte substancial do rol das políticas neoliberais.

A Constituição de 1988, apesar de assumir em suas linhas essenciais os interesses burgueses, havia incorporado efeitos da correlação de forças que então se desenvolvia. Princípios liberais do direito burguês tiveram de ser mediados em demandas das classes trabalhadoras do país (Ribeiro, 2005), formalizando a universalidade de garantias, como a liberdade e a igualdade, e prevendo direitos sociais junto à população nacional, como, por exemplo, à educação, saúde, seguridade e trabalho. Essas garantias, arrancadas à ordem pela pressão política das classes trabalhadoras, representavam, para o conjunto da burguesia brasileira, matéria de discórdia em relação aos direitos previstos pelo Estado balizados pela Constituição de 1988.

Esse dissenso implicava abrangente desunião da classe burguesa em torno do programa neoliberal. A discordância burguesa frente aos direitos sociais conquistados pelas classes trabalhadoras ganharia organicidade política apenas com a configuração da mobilização trabalhadora em prol do programa reformista. Programa que propunha uma gama ainda maior de direitos sociais, além de uma reestruturação produtiva, fundiária e de regulação financeira da economia do país, por exemplo (Martuscelli, 2015).

Para suplantar a possibilidade de vitória desse programa, que ganhara ainda mais força chegando ao segundo turno eleitoral, reunir-se-iam distintas frações da burguesia e da pequena burguesia brasileiras em torno da candidatura de Fernando Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Não havia base popular sólida no apoio aos interesses do capital internacional e da fração financeira nacional; essa sustentação veio a ganhar corpo somente através do amplo investimento midiático na circulação do discurso ideológico neoliberal, assumido de forma mais consistente durante o segundo turno por Collor (Oliveira, 1992). O apelo às massas, através da crítica à corrupção fundada nas políticas estatais assistencialistas, assim como às classes médias, através da crítica aos privilégios dos altos cargos da burocracia estatal, deram à candidatura de Collor o fôlego que as candidaturas dos partidos tradicionais da grande burguesia não lograram adquirir.

Se, por um lado, a candidatura de Collor pôde agregar o apoio do imperialismo e da fração financeira nacional, incorporando no seu programa a maioria dos interesses daqueles segmentos, a sua chegada ao segundo turno das eleições colocava-o, pela força eleitoral que demonstrara ter, como possibilidade, para o conjunto da burguesia brasileira, de anulação do perigo reformista.

Nesse quadro de conjunção e acirramento de contradições no país, o que é a sua contradição fundamental, a luta entre as classes trabalhadoras e as classes burguesas, ganharia, como efeito da articulação burguesa em vista do reformismo, um novo aspecto principal: o de uma ofensiva dessas classes dominantes sobre as classes trabalhadoras, dando início à conjuntura neoliberal na formação social capitalista brasileira.

Com um ponto de vista com o qual nos alinhamos, Elaine Behring (2003) sustenta que a ofensiva burguesa e a própria contrarreforma do Estado nacional começaram ainda antes do lançamento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)¹⁶. A autora localiza nas “reformas estruturais” da presidência de Fernando Collor de Melo o “início da contrarreforma neoliberal do país” (Behring, 2003, p. 151).

Partindo dessa perspectiva, podemos entender que a ofensiva burguesa tivera início ainda no governo José Sarney, quando da dissolução da frente política representada pela Aliança Democrática¹⁷, no momento de falência do Plano Cruzado. É mesmo Behring quem aponta que,

¹⁶ Faremos uma sucinta análise do Plano na próxima subseção.

¹⁷ A frente política havia se formado no processo de redemocratização do país e, de forma limitada, assumia, no seu programa, um compromisso com as políticas de previdência e do trabalho, com o combate à inflação e com a reforma agrária, defendendo também a reformatação da política econômica externa do país.

antes da falência daquele Plano, havia, ainda no programa de governo da candidatura da Aliança, algumas concessões às classes trabalhadoras, compromisso expresso na presença da pauta de descompressão salarial nas intenções da candidatura que venceria as eleições indiretas, iniciando a redemocratização do país (Behring, 2003, p. 140).

Dotada dessas concessões antes do fim do Plano Cruzado, em 1987, a opção da fração hegemônica no bloco no poder ainda era balizar o desenvolvimento econômico orientando-se pelo desenvolvimentismo. O Plano Cruzado buscava associar a uma política fiscal centrada no reforço do papel investidor do Estado, à redução das taxas de juros e ao combate à inflação, por exemplo, políticas de aumento nos rendimentos da massa dos trabalhadores, no sentido de incentivar o mercado interno, através do crescimento da demanda. As contradições internas à Aliança, no entanto, foram aprofundadas pela crescente mobilização trabalhadora e pela resistência política de segmentos da burguesia, mesmo internos à coalisão, à aplicação do Plano – tudo isso numa tela de recessão econômica engendrada pela ofensiva imperialista sobre a periferia do capitalismo (Behring, 2003).

A insustentabilidade da Aliança significou o abandono de uma possível conciliação com as classes trabalhadoras, assim como do tom desenvolvimentista para a economia nacional. Já nas políticas econômicas posteriores à falência do Cruzado, veríamos a opção por medidas que buscavam a estabilização econômica, penalizando, sobretudo, as classes trabalhadoras.

O percurso que leva do expediente de congelamento dos salários, no Plano Bresser (1987)¹⁸, até a obliteração dos mecanismos de sua valorização, no Plano Verão (1989)¹⁹, estando os juros positivos presentes em todo o processo, enviesaria ainda pela adoção aberta de uma postura de ataque da burguesia interna às políticas sociais e trabalhistas na arena da Assembleia Constituinte de 1988, como nos mostram os trabalhos de Marília Trajtenberg (2015) e Décio Saes (2001). Já se punha, portanto, uma ofensiva burguesa, certamente que de forma ainda não unificada sob o neoliberalismo. A nova opção da fração hegemônica passou a ser a de diminuir o custo do trabalho e os encargos sociais e trabalhistas do Estado para recuperar, mesmo que

¹⁸ Voltado à estabilização econômica e ao combate à inflação, o Plano Bresser, lançado em 1987, incidiu deliberadamente sobre as classes trabalhadoras. Ele introduzia novas alterações na política de remuneração, continuando o percurso de perdas que já vinha ocorrendo. Do inicial congelamento de preços e salários, seguir-se-ia a extinção do reajuste, tendo como base a taxa de inflação, instituindo-se uma nova medida, a Unidade de Referência de Preços. Na prática, o reajuste dos salários estaria abaixo da inflação.

¹⁹ Implementado a partir de janeiro de 1989, o Plano Verão se seguiu ao fracasso do Plano Bresser. Além de uma reforma monetária – trocando-se o *cruzado* pelo *cruzado novo* –, e de um novo congelamento de preços, recairiam sobre os trabalhadores uma política fiscal de corte de gastos e, por mais uma vez, uma nova métrica para a política salarial que findaria na aniquilação dos gatilhos de correção da remuneração – fossem eles ganhos reais ou não. No pacote, sobreviria também, junto às classes populares, uma recomposição tarifária, encarecendo o custo de vida.

de forma extremamente limitada, sua capacidade de investimento, do que até então não abria mão (Bianchi, 2004). Estava também incluída no Plano Verão uma abertura de setores específicos da economia nacional, o corte de gastos e de pessoal da administração, e um programa de privatizações de empresas estatais.

No primeiro turno das eleições presidenciais de 1989, a presença de candidaturas ligadas ao antigo campo político desenvolvimentista, firmadas nos partidos orgânicos das classes dominantes, evidenciava a provisória persistência da burguesia industrial em tentar dirigir a abertura da economia nacional, no sentido de proteger alguns de seus interesses, buscando reduzir possíveis danos desse movimento. A fração industrial já havia admitido que o processo viria a acontecer, frente ao que o governo acenara ao imperialismo com a suspensão da moratória da dívida externa no Plano Verão (Behring, 2003, p. 141).

No segundo turno, a expressiva derrota eleitoral dessas candidaturas decretava a crise do domínio político da burguesia industrial no bloco no poder, constituída, durante toda a segunda metade da década de 1980, de recessão econômica. A reunificação do conjunto da burguesia sob uma nova hegemonia política, na direção da fração financeira do capital nacional, seria dinamizada, como dissemos, pela força eleitoral que logrou alcançar o projeto reformista encabeçado pela candidatura de Lula da Silva, apoiado por parcelas significativas das classes trabalhadoras, organizadas principalmente no movimento sindical.

2.2 A contrarreforma do Estado

Considerando-se as formações sociais capitalistas de modo abrangente vemos que, predominantemente, uma ofensiva das classes dominantes não vem a se dar de forma aberta e passível de ser inteligível às classes que seriam suas principais vítimas. Nos modos de produção escravista ou feudal, por exemplo, a dominação de classe tinha sua base no expediente ostensivo da repressão sobre as classes dominadas. Mesmo quando assumimos que a dominação não poderia se dar exclusivamente através de repressão nessas formações, encontramos nela o elemento principal para o exercício de sujeição das classes subalternas. O próprio Estado, responsável pela organização dessas sociedades, era provido pelos recursos e tinha ocupados os seus quadros, restritamente, por pessoal pertencente às classes dominantes. Nesses tipos de Estado pré-capitalistas ficava evidenciado, ainda que as classes subjugadas não tivessem condições de entender, que a ação estatal ocorria em função da dominação das classes proprietárias.

A dominação no capitalismo se dá de forma diferenciada. Nas formações capitalistas amadurecidas, ela pode ser sintetizada teoricamente na fórmula proposta por Gramsci nos termos de uma “hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2003, p. 244). Sob o capitalismo, a dominação realiza-se assumindo novos mecanismos e aparelhos, correlatos ao desenvolvimento complexo característico daquelas formações em que encontram, num Estado também diferenciado, à sua organicidade, como nos esclarecera Gramsci. Especificada e adensada na multiplicidade de suas matérias e ferramentas, sistematizada pelo Estado, encontramos nela, então, efeitos ideológicos característicos, engendrados por elementos que são próprios ao Estado capitalista, de modo distinto quando comparado à forma como ocorria em outras formações sociais pré-capitalistas.

Nicos Poulantzas (2019) nomeia essas particularidades determinantes – o direto burguês e o burocratismo – as quais engendram, sobre as classes sociais das formações sociais capitalistas, os efeitos ideológicos de isolamento e de representação da unidade. Quais seriam as implicações desses efeitos sobre as classes dominadas e sobre a forma como podemos entender as políticas estatais? O Estado capitalista, ao organizar seu direito, sob a forma jurídica do sujeito de direito e, ao apresentar sua burocracia e instituições como formalmente abertas a todos os membros da sociedade, sustenta a paisagem de que os sujeitos se encontram isolados no todo social, dotados de interesses individuais próprios e restritos, constituindo-se a sociedade como um todo de existências atomizadas no qual não se perceberiam a conformação de classes sociais. Ao mesmo tempo, esse aparelho que se diz aberto a todos os sujeitos se coloca representando o interesse geral da unidade por eles formada, uma sociedade de sujeitos individuais, não se restringindo à representação de um ou outro interesse particular, mas se apresentando como separado dessa unidade, acima dela, apesar de que ela o represente. Desta forma, as instituições e as políticas estatais são apresentadas enquanto ferramentas postas à busca pelo interesse geral da sociedade, composta por sujeitos individuais.

Essa característica do Estado capitalista tende a dificultar o entendimento de que ele e suas políticas talham, sobremaneira, os interesses das classes dominantes. A ofensiva de classe que caracteriza a presente conjuntura neoliberal do país é posta, então, através do Estado em suas políticas, as quais não se apresentam como tal, mas sendo consensuadas como se fossem a concretização daquilo que é indispensável para o bem da nação, do conjunto de seus cidadãos. Contando com esse predicado, as políticas neoliberais passaram a ser implementadas no país a partir da década de 1990, configurando, na formação social capitalista brasileira, a sua conjuntura neoliberal naquela que é a sua primeira fase, a de transição ao neoliberalismo. Nessa

etapa, encontra-se um ponto alto da contrarreforma do Estado nacional, o que foi uma adequação do aparelho e do aparato jurídico-político estatal para que se pudesse mediar em plenitude o ataque às classes trabalhadoras.

A partir da vitória da frente conservadora nas eleições de 1989, unificadas em torno do programa neoliberal contra o reformismo popular, as classes dominantes lançariam a novos patamares de profundidade o assédio às classes trabalhadoras. Desorganizadas pela derrota eleitoral, as frações trabalhadoras que não haviam se organizado a favor do programa reformista não lograriam impor resistência eficaz contra o novo avanço burguês, qualificadamente neoliberal, que se concretizaria na presidência de Fernando Collor. Esta, ainda que sem dar início a uma contundente reestruturação estatal – que só poderia ser viabilizada por uma reforma constitucional –, maquinou drásticas derrotas às classes trabalhadoras.

O Plano Brasil Novo, de 1990, lançado por meio de Medida Provisória, incidia, por distintos canais, sobre os trabalhadores. Se, por um lado, a restrição da liquidez da economia nacional, com o confisco da poupança e das contas correntes, produzia uma recessão deliberada e o reforço da inflação, gerando demissões e radicalizando o desemprego, também lançava na marginalidade os trabalhadores informais que dependiam da circulação de dinheiro nos segmentos da economia popular, conformando um quadro de miséria sistematizada (Toni, 1990). As perdas salariais também foram fator de empobrecimento dos trabalhadores formais, que sofreriam na desindexação dos salários – com a “negociação direta entre patrões e empregados” – uma investida ainda mais radical quando comparada com aquela estabelecida nos últimos anos da década de 1980.

Vê-se que, a partir da derrota eleitoral, fora encadeada uma sólida e generalizada obliteração de condições econômicas que incidiram diretamente sobre a mobilização das classes trabalhadoras, isso ainda no limiar da década de 1990. Teria início aí o movimento de refluxo da posição combativa apresentado pelas classes trabalhadoras, organizadas na década anterior, e a adoção de uma postura defensiva como tônica central dessas classes na conjuntura neoliberal.

No aparelho de Estado, seriam implementadas reestruturações limitadas, mas plenas de consequências. O ajuste fiscal, buscando o superávit das contas estatais, através do corte de investimentos e de gastos com custeio da administração, além da extinção de ministérios e agências e do corte nos quadros do serviço público federal, incorreria na deterioração dos serviços e da infraestrutura pública dos quais dependiam, principalmente, as classes populares,

destacadamente de setores como a saúde e a educação, serviços predominantemente fornecidos pelo Estado.

O programa de privatizações de empresas estatais²⁰ e a abertura da economia nacional investiriam o processo de desindustrialização do parque nacional, avolumando também o desemprego de forma direta e mesmo indireta – isso quando pensamos na quebra de cadeias comerciais ligadas à indústria privada ou estatal.

Estava posta, e, portanto, configurada sob as políticas estatais neoliberais, a conjuntura de ofensiva burguesa sobre as classes trabalhadoras. Mesmo nesse nível de ação, havia ainda muito sobre o que avançar. Basta que lembremos do caráter contraditório da Constituição de 1988, que em muitos dispositivos atendia a demandas trabalhadoras, um fator unívoco de descontentamento das frações burguesas. Além da relativa relevância industrial que tinha a economia nacional na periferia do capitalismo, economia que contava, no início da década de 1980, com um amplo parque industrial privado e estatal instalado ao longo de cinquenta anos de políticas industrializantes, o Brasil possuía também um sólido e diversificado mercado interno, assim como grande relevância exportadora na América Latina (Fiori, 1995).

Os dispositivos constitucionais que instituía garantias sociais praticamente não tinham sido atingidos com esse primeiro ciclo de reestruturação estatal, situação similar ao processo de privatização das campeãs estatais, das quais apenas a Usiminas havia sido atingida. Em vista do que queria o capital internacional, ainda era limitada a sua entrada na economia nacional. Até então, o capital imperialista havia alcançado, como facilitadores governamentais, uma redução das alíquotas tarifárias e a extinção de barreiras não tarifárias sobre produtos importados, além de uma diminuição das restrições impostas às remessas de lucros das transnacionais enviadas ao exterior e às reservas de mercado em alguns setores, como o de informática, por exemplo.

Somente através de uma abrangente contrarreforma do Estado, demandando significativas alterações constitucionais, é que seria possível concretizar novas possibilidades de avanço do neoliberalismo. Pela incapacidade do governo Collor em condensar, no seu

²⁰ Criado pela Lei 8.031 de 12 de abril de 1990, o Programa Nacional de Desestatização alterava as regras para a privatização de empresas estatais do país. Na prática, a compra de empresas pelo capital nacional e pelo capital internacional fora amplamente facilitada. Boito (1999) esclarece que o Programa lançou mão de uma precificação corrompida e viabilizou o pagamento das aquisições através de “moedas podres” e de empréstimos subvencionados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O autor esclarece que foram favorecidas, inicialmente, principalmente empresas do capital nacional. Do pequeno grupo dessas empresas privadas que figuraram nas principais aquisições, estavam os bancos: Safra, Bamerindus, Bradesco, Itaú, Boa Vista, Unibanco e Bozano Simonsen; e os grupos: Ipiranga, Fósferil, Odebrecht, Andrade Gutierrez, Vicunha, Gerdau, Votorantim (Boito, 1999, p. 53).

programa político, um consenso provisório que conseguisse equacionar, em um “equilíbrio instável” (Gramsci, 2007b, p. 235), os diversos interesses das frações das classes dominantes, essas alterações de monta se mostravam pouco prováveis. A derrocada política do governo, assentada nessa sua inabilidade em buscar refletir, nas políticas estatais, a configuração do ajuste estabelecido dentro do bloco no poder, incorreria numa crise de sua legitimidade frente ao condomínio das classes dominantes, que era sua base fundamental. Sem legitimidade e apoio, pelo menos frente a uma parte importante do bloco – a burguesia industrial –, o governo veria ganharem desdobramentos efetivos os constantes escândalos de corrupção que irrompiam na cena nacional, muitos dos quais emergiam precisamente pela ausência daquela capacidade coesiva mínima demandada à condução do Estado capitalista. Fora precisamente essa incapacidade do governo Collor em dar prosseguimento, com certa consistência, ao curso da contrarreforma neoliberal na formação social capitalista brasileira, o que tornaria possível o seu *impeachment*. A inabilidade que apresentara em balancear os interesses contraditórios do bloco no poder entravava o consenso necessário para a implementação das políticas neoliberais, fazendo com que fossem quebradas as expectativas alimentadas pelo capital e proclamadas pelos arautos do que se reivindicava ser a modernização do Estado e da economia nacional. No curso do governo Collor, a sua própria base passara primeiro da esperança à impaciência e, depois desta última, à revolta.

Após o *impeachment* de Collor, o equilíbrio instável costurado no governo Itamar Franco, nos conta Elaine Behring (2003), ainda que não tivesse viabilizado progressões de fundo ao neoliberalismo, não deixou de lançar às classes trabalhadoras grandes insolvências, como foi o caso da Lei Orgânica da Assistência Social, que fora extremamente limitada nas garantias e nos benefícios que previa inicialmente à seguridade social em favor dos vastos segmentos populares do país. A estabilidade do mandato de Franco assentaria o terreno para que o bloco no poder pudesse se rearticular para promover o avanço, a todo vapor, na implementação das políticas neoliberais.

Após Itamar Franco, assumiria a presidência Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo primeiro governo buscava traduzir, na pauta política de seu mandato, as condições necessárias a uma profunda reestruturação do Estado. Ainda como ministro da fazenda do governo Itamar, Fernando Henrique assumiria a missão de aliar, ao seu repertório acadêmico, o conhecimento da política nacional para engendrar o receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI), visando estabilizar as economias periféricas (Fiori, 1995). Isso significaria, em termos gerais, desobstruir ainda mais a entrada, a valorização e a saída do capital internacional no país.

O Plano Real²¹ alçaria a investida imperialista sobre a formação social capitalista nacional a mais altos estágios, revelando também novos momentos da arremetida burguesa sobre as classes dominadas do país. Organizado em função dos interesses imperialistas, sobretudo, esse Plano providenciava as condições necessárias para que a pujança coadjuvante que tinha a economia nacional pudesse ser explorada como uma fonte privilegiada de lucros para o capital internacional. Por um lado, o Plano Real pode ser entendido como um mecanismo de obliteração do caráter industrialista do período desenvolvimentista anterior, solapando as reduzidas possibilidades de um crescimento menos subordinado da economia nacional. Isso, pois, imprimia um movimento de refundação do parque nacional, “reprimarizando-o” em função da importação de industrializados do mercado externo, aprofundando a dependência do país. Em relação à dinâmica econômica que ora se articulava, José Luís Fiori (1995) aponta o Plano como uma deliberada renúncia às possibilidades de entrada do país na terceira revolução industrial, colocando-o na contramão de um desenvolvimento mais autossuficiente e robusto que poderia ter em termos de industrialização

Por outro lado, o Plano jogava água no moinho antipopular, inflamado desde o início da ofensiva burguesa no início dos anos 1990, reproduzindo e radicalizando a fragilidade trabalhadora, reforçando muitas das condições que tendem a incidir sobre a organização dessas classes. Induzindo a valorização da moeda nacional em relação à moeda do mercado mundial, os produtos internacionais, já agregados de vantagens tecnológicas e circulando de forma desvolta na economia nacional, incorporariam vantagens de preço, tornando livre o seu caminho para que predominassem no mercado brasileiro. Essas condições colocavam em posição de aberta desvantagem a empresa nacional, empreendimento que empregava de forma direta o trabalhador do país e, de forma indireta, aqueles trabalhadores absorvidos pelas cadeias produtivas desses empreendimentos.

Não é desnecessário lembrar que essa quebra induzida da empresa nacional, que passava e era adicionada de uma elevação implacável das taxas de juros, acabava por induzir a recessão por sufocamento de liquidez, de circulação, e de crédito, o que incidia no amplo

²¹ Dentre suas principais medidas, o Plano Real iniciaria uma nova redução dos gastos estatais e provocaria o aumento de impostos e dos juros. Além da redução do papel e da capacidade de investimento estatal, o Plano impunha uma restrição de gastos que incidia, sobretudo, sobre as políticas sociais, das quais dependiam amplas frações trabalhadoras do país. A radical redução das barreiras à importação que o Plano instaurava se juntava a uma valorização do câmbio da nova moeda nacional, o Real, privilegiando, no mercado nacional, os produtos externos e complicando as condições de diversos setores da produção nacional, muitas vezes levando empresas à falência. Isso também, evidentemente, lançou seus impactos sobre o mercado de trabalho e sobre as classes trabalhadoras.

mercado interno de produtos manufaturados e primários nos quais estava empregada grande parte dos trabalhadores nacionais (Behring, 2003). Somavam-se a estes trabalhadores a grande massa dos trabalhadores informais da economia popular, que tinham no pequeno mercado interno as suas “estratégias de sobrevivência” (Toni, 1992, p. 87).

Uma crise fiscal tomava corpo no processo de decréscimo da indústria nacional e nas desonerações compensatórias pactuadas com a fração industrial da burguesia. A crise crescia também muito, em função do pagamento dos juros da dívida externa e interna, necessários para que fosse solvido o balanço das contas frente à queda arrecadatória e à saída de moeda estrangeira, vindas com a sobrevalorização do Real. Na prática, o induzido desequilíbrio fiscal estatal seria utilizado como mote principal para justificar a reestruturação do Estado brasileiro.

Se, até aqui, ficara evidenciado que, num primeiro momento, se conformava um movimento de ofensiva burguesa, mediado por políticas estatais, em meados dos anos 1980, e que, num segundo momento, esse ataque passava a acontecer através de políticas estatais especificamente neoliberais, que alcançaram patamar de verdadeiras reestruturações do Estado nacional, impõe-se esclarecer que seria sob os auspícios do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), chancelado em 1995 na presidência de FHC, que esse conjunto de reordenamentos parcelares ganharia sentido orgânico, através de um todo programático amplo e abrangente de novas medidas propostas que ganhariam corpo em portarias, leis, medidas provisórias e emendas constitucionais. O que se tinha no PDRAE era a configuração de um projeto unitário de redesenho do Estado em relação às suas várias instâncias de atuação na totalidade da formação social capitalista brasileira. Ou seja, o documento buscava fornecer a organicidade geral de um processo que até então ocorria de forma parcelar e limitada, um plano de voo para que o Estado pudesse mediar uma ofensiva tal como era demandado pelas classes dominantes, sistematizando e ordenando aquilo que deveria ser feito, formalizando mesmo os termos ideológicos necessários para sua legitimação (Behring, 2003, p. 172).

Em consonância com o PDRAE, foi iniciado, no aparelho estatal, o Programa de Publicização. Esquemáticamente, pode-se dizer que o Programa definia uma segmentação em setores no rol das atividades do Estado. Em relação a esse Programa, esses territórios poderiam ser posicionados no seu seio, na fronteira com a sociedade civil, ou desterritorializados enquanto políticas estatais, quando reposicionados no espaço do mercado, onde passariam à responsabilidade de organizações e empresas privadas. Foram definidos quatro territórios: Núcleo Estratégico, Atividades Exclusivas, Atividades Não Exclusivas e Atividades para o Mercado.

No **Núcleo Estratégico** estariam os três poderes – componentes estruturantes das leis e das políticas do Estado, sendo o governo responsável por planejá-las e formulá-las. No território de **Atividades Exclusivas**, ficaram localizados aqueles serviços definidos como de prestação exclusiva do Estado, como por exemplo, a cobrança de impostos, a segurança pública a “previdência social básica” e o “subsídio à educação básica” (Brasil, 1995, p. 41). Já nas **Atividades Não Exclusivas**, estariam postos os serviços públicos não estatais, que poderiam ser geridos em conjunto com organizações públicas não estatais e organizações privadas, como era previsto para com o ensino superior, os hospitais e os centros de pesquisa federais. Nas **Atividades para o Mercado**, seriam localizadas operações e empresas que, ainda de posse do Estado, fossem tornadas de competência privada através de processos diversos de privatização, tais como leilões ou concessões públicas.

Interessa-nos, agora, o novo nexos que passa a ordenar a ossatura estatal, pois ele conformaria em muito determinadas políticas de Estado. As leis federais nº 9.637/98²² e nº 9.790/99²³ aprofundariam o processo de publicização, o qual tinha no PDRAE de 1995 apenas os seus preceitos. Para além de formalizar a transferência das empresas estatais ao setor privado, o PDRAE já chancelava a concessão da administração de serviços estatais específicos a organismos privados, configurando uma espécie de privatização velada em relação à que já vinha acontecendo: sem transferir as atividades estatais diretamente à propriedade privada, entregavam o usufruto de suas infraestruturas, aparelhagem, verba e pessoal a instituições privadas sem fins lucrativos, caracterizadas como Organizações Sociais (OS).

As leis citadas acima ampliariam as possibilidades de atuação dessas organizações e configurariam novas formas de institucionalidade. Mesmo restringindo a atuação das organizações sociais aos serviços públicos não exclusivos (hospitais, universidades, centros de pesquisa etc.), o PDRAE não apresentava, literalmente, os serviços de saúde pública e de educação básica como serviços exclusivos, no sentido de que sobre eles pudesse haver concessão de gestão ao setor privado. Essa desproteção que se afigurava sobre os serviços de saúde e de educação básica indiciava intenções que ainda não tinham condições de serem

²² A Lei criava o Programa Nacional de Publicização, reconhecendo entidades privadas como Organizações Sociais (OS), viabilizando-lhes, por meio de contratos de gestão junto à administração estatal, que gerissem oferta, bens e quadros de pessoal de serviços sociais, antes de responsabilidade do Estado.

²³ Por esse dispositivo, era disposta e reconhecida a atuação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). De fato, a lei incentivava a parceria entre o Estado e instituições sociais privadas, projetando que essas organizações passassem a oferecer serviços sociais em substituição ao que eram políticas sociais estatais. Dentre outros pontos relevantes, a lei viabilizava o acesso dessas instituições aos recursos estatais antes voltados a políticas sociais.

viabilizadas. No Plano Diretor, o que constava como atividade exclusiva do Estado era a contratação de serviços de saúde e o financiamento da educação básica.

Vemos na Lei nº 9.637, de 1998, que organizava a atuação das OS e criava o Programa de Nacional de Publicização, proporcionando a contratação de organizações sociais para a administração da educação básica e do serviço público de saúde, que aquilo que era apenas “subterrâneo” no PDRAE emergira à superfície: a lei estabeleceu que as OS poderiam direcionar as suas atividades tanto ao setor de ensino quanto ao de saúde (Brasil, 1998), porém sem que fossem especificados os segmentos desses setores nos quais as atividades das organizações sociais poderiam ser desenvolvidas. Na prática, a lei tornava irrestrita a contratação das organizações sociais para gestão sobre qualquer segmento da saúde e da educação.

Já a Lei nº 9.790, de 1999, que descrevia a atuação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), instaurava um mecanismo mais sofisticado em relação àqueles apresentados na privatização direta e na privatização velada dos contratos de gestão. Caracterizando e regulando a atuação das OSCIPs, a referida Lei normatizou a formalização de parcerias entre elas e o poder estatal (Brasil, 1999). O objetivo dessas parcerias seria o da cooperação entre as partes na organização e no desenvolvimento de atividades de interesse público, por meio de projetos e programas. Veja-se que não se trata da concessão de aparelhos estatais a organismos privados, mas algo como que a implantação desses organismos no interior daquilo que ainda era aparelho de Estado, o qual se plastificava como um corpo híbrido.

Prevendo, de forma ampla, a adoção daquelas organizações para a concepção e desenvolvimento de políticas estatais, o dispositivo apresentava às claras os interesses burgueses. Desse modo, a indicação estabelecida, no PDRAE, em restringir o planejamento e a formulação das políticas ao núcleo estratégico do Estado, era abandonada.

Pode-se pensar, então, que a decalagem entre a “timidez” do PDRE e o que de fato foi arquitetado no decorrer do processo do segundo governo Fernando Henrique talvez revele o eficaz cálculo político-estratégico em se fazer mais do que se anunciava, avançando-se, porém, em ritmo lento, para que não se despertasse qualquer resistência. Com relação às parcerias entre o poder público e os organismos privados, pode-se dizer que estas são uma pequena determinação das condições de existência de nosso objeto de pesquisa, como veremos.

No esteio mais abrangente da contrarreforma, aquele que contempla não só a transformação da ossatura do Estado mas principalmente a transformação geral do caráter de suas políticas, o que mais era colocado pela ofensiva burguesa?

Elaine Behring (2003) afirma que o desmonte da Seguridade Social seria o elemento essencial e o mais cruel da reestruturação estatal. Esse desmonte teria início, sobretudo, com o processo de publicização, que priorizava políticas dispersas, de alcance e permanência limitadas, ao invés do desenvolvimento de políticas sistematizadas e com relativa perenidade. A dispersão representava, como sabemos, os interesses burgueses, já que possibilitava a projeção e o desenvolvimento de políticas em parceria com organismos privados.

Já a partir do Plano Real, as políticas sociais como um todo vinham passando por um ciclo de asfixia por parte do Estado. A nova disciplina fiscal defendida pelo PDRAE e condensada no Programa de Estabilidade Fiscal²⁴ anunciado em 1998 concretizou, entre as suas várias medidas, uma reforma previdenciária e a normatização do espólio orçamentário de todas as políticas sociais rumo ao pagamento da dívida pública através do Fundo de Responsabilidade Fiscal.

Reformada por um conjunto de dispositivos, a previdência social teve, na Emenda Constitucional (EC) nº 20, de 1998²⁵, e nas leis 9.717²⁶, de 1998, e 9.876²⁷, de 1999, a origem de muitos dos principais golpes que sofrera. Enquanto a lei 9.717/1998 alterava o regime de contribuição dos servidores públicos – sistema que passaria do de subsídio público ao de capitalização individual, abrindo-se terreno tanto à proporcionalidade do benefício quanto à privatização dos vários sistemas de previdência do funcionalismo estatal dos Estados da

²⁴ Seu objetivo anunciado era refrear os gastos do Estado. Das medidas que instaurava para a diminuição do débito fiscal do país, as principais, tais como o drástico arrocho orçamentário implantado, incorriam em perdas substanciais para o desenvolvimento de políticas sociais das quais dependiam amplas frações proletárias do país. A reformulação do sistema da Previdência Social é o grande exemplo disso. Por outro lado, o Programa instituiu, ainda, o que se apresentava como uma disciplina fiscal aos Estados da federação, estabelecendo balizas aos seus gastos e investimentos, produzindo efeito correlato ao que ocorria nacionalmente em menor escala. O Programa engendrou, também, uma reforma tributária e um novo esteio de privatizações no Brasil.

²⁵ Estabelecia uma idade mínima exigida para que se alcançasse o direito à aposentadoria. Para trabalhadores ligados ao setor privado, a idade mínima posta foi de 60 anos, para homens, e de 55 anos, para mulheres. Fixava também, em vista do direito à aposentadoria, um tempo mínimo de contribuição do trabalhador à previdência: 35 anos para homens, e 30 anos para mulheres. Além disso, instituiu que o benefício pecuniário se concederia em valor proporcional à contribuição repassada à previdência pelo trabalhador. Alterava, ainda, os critérios para concessão de aposentadorias por invalidez e pensões por morte de cônjuge.

²⁶ A lei procurava uniformizar e estabelecer regras para o que seriam os Regimes Próprios de Previdência Social das carreiras do serviço público, tanto dos servidores da União quanto dos servidores dos Estados da federação. Na prática, arrochava as condições para o acesso à aposentadoria e restringia o valor e a possibilidade de concessão de benefícios aos servidores por parte da Previdência.

²⁷ Disponha uma nova alteração no cálculo dos benefícios da Previdência Social. Para isso, instituiu o chamado fator previdenciário: uma nova referência para a definição do valor do benefício da aposentadoria em proporção ao tempo de contribuição. Seu efeito prático era prolongar em alguns anos a permanência do trabalhador no mercado de trabalho e aumentar a sua contribuição previdenciária. No que tinha de mais violenta, reduzia consideravelmente o valor do benefício. Disponha que o montante não seria calculado em relação ao período de contribuição mais recente (mais robusto), mas sim em função da média aritmética alcançada dentre um período mais longo, que comportava contribuições mais antigas (e menos robustas).

federação –, a EC nº 20/1998 promovia a substituição do critério de tempo de serviço pelo de tempo de contribuição para a aposentadoria a todos os segmentos trabalhadores, imputando às massas populares dos trabalhadores formais do país o problema da responsabilidade de comprovar seu contributo.

O golpe às classes populares na previdência ganharia um novo capítulo com a lei federal 9.876 de 1999, que determinava a ampliação do tempo de contribuição do trabalhador ao elevar a idade mínima requerida à solicitação da aposentadoria, além de ampliar o tempo de contribuição necessário à concessão integral do benefício, o chamado fator previdenciário (Goulart; Bicalho, 2013).

Quanto ao Fundo de Responsabilidade Fiscal (FRF), criado em 1997 e fortalecido por dispositivos posteriores durante a segunda presidência de FHC (1998-2002), representara uma relação umbilical entre o estrangulamento orçamentário e o sucateamento das políticas previdenciárias bem como das políticas de educação, saúde e de seguridade, muitas das quais se consubstanciariam, a partir de então, em programas focais viabilizados por parcerias instituídas junto a organismos privados. Instaurou-se com esse instrumento – o FRF – o que foi posteriormente nominado como Desvinculação de Receitas da União (DRU). Em vista da priorização orçamentária em função dos interesses das classes empresariais, o Fundo arrogava reter recursos sobre toda a arrecadação da União, centralmente sobre fontes constitutivas do financiamento das políticas de seguridade (Behring, 2003).

Somadas aos efeitos das políticas macroeconômicas do Plano Real, as políticas sociais observadas na década de 1990 concorriam à construção de um panorama de desolação às classes trabalhadoras. Se lembrarmos que as tão recentes políticas de seguridade, instituídas pela Constituição de 1988, já tinham um lastro extremamente resumido e um alcance restringido pelas próprias balizas de um Estado dependente, e considerarmos que, limitadas como eram, essas políticas passariam ainda por um processo de sucessivos sufocamentos, veremos exposta a índole de classe do Estado brasileiro, assim como o seu decisivo papel, em suas políticas, para a realização de um ataque das classes dominantes às classes populares em nosso país.

Considerando agora, rapidamente, as dimensões dessa ofensiva das políticas estatais voltadas ao trabalho, nota-se ter início naquela etapa de consolidação do neoliberalismo na formação social capitalista brasileira o longo processo – até o presente ainda não terminado – de flexibilização do contrato de trabalho, de arrocho da remuneração, de desidratação de garantias e, centralmente, de intensificação da exploração visível no prolongamento das jornadas de trabalho. Entre tantos outros retrocessos que poderíamos citar aqui, é indispensável

que façamos referência à Medida Provisória nº 1.053/95²⁸, a qual eliminava os gatilhos de reajuste geral dos salários via Estado, dando fim também ao índice de reajuste oficial do salário-mínimo, que passou a ter seu valor definido a critério do Executivo e do Congresso. Por meio desse expediente, vigoraria a falaciosa “livre negociação” dos salários entre patrões e empregados no Brasil.

O longo processo de arremetida sobre o trabalho teria muitos outros momentos. Cooperativas de trabalhadores passaram a poder ser contratadas na forma da terceirização, autorizando a prestação de trabalho sem que se configurasse vínculo empregatício, ou seja, sem a prerrogativa dos direitos e garantias ao trabalho (Lei 8.949/94²⁹). Avançaram as possibilidades de contratação por tempo determinado, reduziram-se as contribuições sociais patronais e criou-se o banco de horas, movimento amparado pela Lei 9.601/98³⁰ (Brasil, 1998). Regulamentou-se, ainda, a contratação do trabalho em tempo parcial, estabelecendo-se salários e benefícios proporcionais à jornada, conforme disposto na MP 1.709/98³¹ (Brasil, 1998). Nesta mesma linha poder-se-iam citar, igualmente, as leis 9.608/98³² e 10.097/00³³ que regulamentavam, respectivamente, o trabalho voluntário e a sinistra contratação do trabalho de menores, fazendo-se uso da figura jurídica do Menor Aprendiz. Com o percurso que fizemos até aqui, talvez fique evidenciada a validade da categoria de ultraexploração do trabalho como uma ferramenta

²⁸ Ligada ao Plano Real, a Medida vedava o até então vigente mecanismo de correção automática dos salários em função do índice da inflação do país no ano anterior.

²⁹ O dispositivo estabelecia que, em face do contrato de trabalho por cooperativas, inexistia vínculo empregatício entre elas e seus associados e entre os cooperados e aqueles que tomassem serviços das cooperativas. Possibilitava, assim, a contratação do trabalho sem garantias ao trabalhador e sem marcos ao trabalho, viabilizando sua precarização.

³⁰ Dentre outras características, a lei concorria à flexibilização da contratação do trabalho, ficando por isso conhecida como Lei do Trabalho Temporário. Seu principal objetivo era o de possibilitar a contratação temporária de empregados por empresas, beneficiando-as em relação às flutuações do mercado já que poderiam otimizar a alocação de recursos humanos, ao que concorria a instituição do banco de horas. Evidentemente, a otimização de alocação dos recursos do trabalho ocorria em detrimento da remuneração e das garantias ao trabalhador.

³¹ A Medida visava dar novos passos no sentido da dinamização da alocação da força-de-trabalho pelas empresas, mais uma vez reformando as leis do trabalho em função dos interesses do capital. Se a Lei do Trabalho temporário dizia respeito à flexibilização temporal do contrato, a Medida Provisória em questão permitiria a flexibilização da jornada diária de trabalho: uma mobilidade mais fina em função dos interesses da empresa.

³² Celebrada como Lei do Voluntariado, buscava incentivar, agenciando ideologicamente a noção de cidadania, o trabalho sem contrato, principalmente junto a instituições privadas. Regulamentava essa forma de trabalho ao dispor normas voltadas à atuação de trabalhadores voluntários e às entidades beneficiárias, garantindo na relação a ausência de qualquer vínculo empregatício.

³³ Seu objetivo principal era viabilizar a exploração do trabalho precarizado de jovens ao introduzi-los no mercado de trabalho, inserção que obviamente também concorria a um acréscimo na oferta de mão-de-obra e consequentemente na queda do valor de mercado pago na força-de-trabalho.

teórica útil ao entendimento e à qualificação das políticas estatais voltadas ao trabalho na conjuntura neoliberal.

À política de desindustrialização levada a cabo pelo Plano Real somou-se o Programa Nacional de Desestatização o qual, para além da transferência, de forma desleal, do patrimônio estatal ao setor privado nacional e internacional, abortava, no que tinha de mais fundo, o controle e muitas possibilidades de desenvolvimento estratégico da nação nas áreas da mineração, da eletrônica e das comunicações – indispensáveis para a possibilidade de dinamização da economia e do mercado interno nacional, incidindo negativamente sobre a absorção do trabalho formal e sobre as condições gerais do trabalho no país.

Induzida a restauração da histórica identidade agroexportadora e da posição assumidamente passiva na divisão internacional do trabalho, estavam também postas as condições estruturais compatíveis com a potencialização do tradicional mote do trabalho sob a formação social nacional: a sua ultraexploração. Em outras palavras, consagrava-se uma ainda mais drástica extração de mais-valia sobre os trabalhadores brasileiros, de modo a compensar o estrutural fluxo do valor produzido internamente em direção, predominante, às economias centrais do capitalismo.

Devemos ainda fazer referência, mesmo que sucintamente, à etapa de consolidação da conjuntura neoliberal na formação social capitalista brasileira, momento no qual vemos ser disputado o regime de implementação das políticas neoliberais no país. Neste período, quando se vê um característico arranjo entre as estruturas econômica, política e ideológica, dinamizado pela luta de classes e que se condensa no Estado, nas novas transformações de seu aparelho e em suas políticas – está a realidade concreta e o suporte estatal que possibilitam as condições para a implementação de uma política educacional tal como a Escola Cidadã Integral.

Consta na etapa de consolidação do neoliberalismo, fase que se inicia com o segundo mandato de Fernando Henrique e alcança os primeiros governos do Partido dos Trabalhadores, uma maior e mais organizada mobilização das classes empresariais em vista das políticas educacionais. Ganhariam centralidade, nesse período, contradições postas pelas transformações produtivas e do trabalho iniciadas desde então. Dado o assentamento do neoliberalismo no país, relevar-se-iam, também, contradições relativas ao novo regime de cidadania, presentes na relação entre as próprias classes sociais e delas com o Estado. Na mesma linha, centrar-se-iam contradições referentes aos expedientes culturais, morais e éticos das classes sociais, em função das transformações políticas e econômicas neoliberais. Ora, todas essas contradições compõem o jogo em que se conformam as políticas educacionais no país.

Tendo em vista esta fase, e para que apreendamos alguns dos sentidos classistas mais gerais do objeto que pesquisamos, necessitamos, em relação a esse período, dissipar uma expressiva distorção interpretativa existente no pensamento crítico nacional, perspectiva que, por sua força, poderia confundir o entendimento da realidade concreta na qual aquilo que forneceria a estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral – a Escola da Escolha – seria sedimentada. Neste sentido, precisaremos situar nossa própria compreensão sobre tal período. Faremos isso dando especial atenção ao significado histórico das presidências do Partido dos Trabalhadores durante os anos de 2003 a 2016.

Na fase de consolidação do neoliberalismo na formação social capitalista brasileira, não se pode questionar, quando pensamos no processo político nacional, o que fora a contundente continuidade da implementação das políticas estatais neoliberais. Na verdade, aquilo que toma o foco do processo político, como dissemos, é a disputa pela aparência do desenvolvimento do neoliberalismo. A querela está situada em vista dos caracteres formais que recobrem o núcleo da matéria neoliberal, na condução de sua implementação no Brasil. O âmago do conteúdo neoliberal das políticas estatais permanece intocado no curso. As classes sociais que poderiam se apresentar como forças de combate à ofensiva burguesa encontram-se, desde a fase de transição ao neoliberalismo, em posição defensiva, limitando-se a resistir e procurar desidratar, quando e na medida do possível, algumas pautas do processo de ofensiva em desenvolvimento.

Chama a atenção neste momento de consolidação o fato de que foram os conflitos entre frações da burguesia brasileira, e não tanto um tensionamento abrangente da luta de classes, a contradição que incorreria decisivamente no estabelecimento dos aspectos formais de implementação do neoliberalismo no país. No caso, os conflitos internos à classe burguesa incorreriam, junto a outros condicionantes, no que figuraria como um quadro favorável para que ocorresse uma relevante oxigenação, em benefício das classes trabalhadoras, de determinadas políticas estatais econômicas, de trabalho, e de políticas sociais em sentido amplo – o que ocorreria no país entre meados das décadas de 2000 e de 2010.

Sem que queiramos sugerir que a mobilização de frações trabalhadoras não tenha representado força relevante nesse movimento, é preciso lançar nossa atenção para o seio das classes burguesas do Brasil. As reservas guardadas por determinadas frações desta classe em relação ao esteio das políticas neoliberais haviam sido secundarizadas para que a investida

classista obtivesse sucesso. No essencial, a fração interna³⁴ do capitalismo nacional, que detinha posição de grande relevância no bloco no poder durante a conjuntura ditatorial, havia perdido espaço prioritário nas políticas estatais a partir do desenrolar do ataque de classe sob o neoliberalismo. Estabelecida a hegemonia da fração burguesa associada ao capital imperialista, estando derrotadas e acuadas as classes trabalhadoras, a fração interna passaria a polemizar com parte do programa político em voga, especificamente naquilo em que a pauta prejudicava alguns de seus interesses. Centralizava-se, assim, um conflito no seio da burguesia brasileira: a disputa pela definição de elementos que orientariam o desenvolvimento neoliberal. Esse conflito, segundo Armando Boito Jr., daria o tom característico da dinâmica política nas presidências do Partido dos Trabalhadores (Boito Jr., 2018).

A luta de classes entre as frações trabalhadoras e as frações burguesas do país tivera, sim, eficácia determinante na *curvatura* que haveria no conteúdo das políticas estatais a partir dos governos petistas. Expliquemos por que falamos em curvatura, e não propriamente em *desvio*.

Apresentamos anteriormente um quadro sumário, mas que pensamos minimamente arrazoado, do conteúdo e dos efeitos produzidos pela implementação das políticas neoliberais na formação social capitalista brasileira. Em decorrência das condições de pauperização impostas aos segmentos populares, afluíra, predominantemente, uma forma histórica, essencialmente desarticulada, de resposta das classes trabalhadoras sob panoramas de desolação: o recurso à criminalidade e ao banditismo, os quais compunham – e ainda compõem – junto à mendicância, a marcha ascendente de uma “barbarização” generalizada no país (Netto, 2013). Os efeitos advindos deste fenômeno não deixaram, julgamos, de concorrer à constituição de uma determinada leitura, por parte das classes dominantes, sobre os perigos crescentes à ordem capitalista.

Até certo ponto, o quadro de catástrofe e os seus efeitos já vinham sendo configurados desde o início da transição ao neoliberalismo na formação social brasileira. Para, de algum modo, contrapor-se a eles, também já vinham, pelo menos desde os governos do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), desenvolvendo-se políticas assistencialistas, buscando dissimular algumas das expressões incômodas da pauperização das classes populares do país.

³⁴ O conceito de burguesia interna fora calcado por Poulantzas em “As classes sociais no capitalismo de hoje” (1975), para captar o posicionamento contraditório de determinadas frações burguesas periféricas frente ao capital internacional. Mesmo sem aderir e submeter-se completamente aos interesses do imperialismo, a burguesia interna tem, na relação com esse capitalismo, a garantia de seus lucros, o que inviabiliza que assumam uma postura genuinamente nacionalista. Para Boito Jr. (2018), as frações industrial, bancária e do agronegócio da burguesia brasileira podem ser apreendidas por tal conceito.

Junto a essas políticas, preponderavam como estratégias de controle das expressões mais indigestas da barbarização, entretanto, as políticas de policiamento e encarceramento em massa de indivíduos pertencentes aos segmentos proletários brasileiros.

Comprimida e desorganizada na grande maioria de suas frações, a classe trabalhadora se encontrava com uma margem de possibilidades extremamente reduzida em se tratando de um enfrentamento à aplicação das políticas neoliberais no país visando, na melhor das hipóteses, arrefecê-las de alguma maneira. Onde residiria, então, aquilo que teria sido decisivo para essa relativa inflexão na linha geral das políticas estatais sobre os governos PT? Esse elemento capital, seguindo as teses de Armando Boito Jr. (2018), teria sido a articulação, via quadros diretivos desse partido, de uma frente política ampla a qual, dirigida pela fração interna da burguesia brasileira, mas abrangendo incisivamente vastos contingentes das classes trabalhadoras do país, pôde defrontar eleitoralmente, e conseqüentemente na política econômica estatal, o preeminente favorecimento unívoco do que eram os interesses do capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele associada³⁵.

As políticas dos governos que tinham como base política tal frente, dirigida pelo segmento interno do empresariado brasileiro, beneficiavam amplamente, em relação aos componentes do agrupamento, essa mesma fração. Apesar de que a frente encontrasse a base de sua força eleitoral principal em movimentos sindicais, movimentos populares e, evidentemente, em grandes porções proletárias politicamente desorganizadas do país, fora aquela fração – mesmo que não sendo a única – a maior beneficiada pela chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência do Brasil. Não obstante os ganhos históricos das classes proletárias postos pela valorização do salário-mínimo e pelos programas de transferência de renda e de moradia – o coração da política econômica governamental, ou seja, o grosso dos investimentos estatais voltados aos partícipes da frente – eram, entre outros, o aporte do governo à produção, à logística e ao mercado da indústria e da agropecuária interna, arrojados por diferentes meios.

Essencialmente se continuou, nas presidências petistas, o desenvolvimento das políticas neoliberais. Considerando-se o que poderia ser chamada de a medula imperialista dessas políticas, conservou-se a abertura econômica e a política monetária de câmbio e de juros, garantindo a ultra lucratividade dos negócios do capital internacional e da parcela empresarial

³⁵ Sobre a especificidade de que não tenha sido a burguesia interna, força hegemônica da frente política, a iniciativa por conformá-la, Boito Jr (2018, p. 61) fala em “pecado original” ao considerar as contradições e debilidades congênicas a esse artefato político da história nacional recente.

alinhada a esse capital no país. Do mesmo modo, aquilo que é o âmago classista do neoliberalismo – a derrubada dos direitos trabalhistas e dos direitos sociais – foi igualmente uma base das políticas das presidências do PT, sustentando a acumulação do conjunto da classe burguesa brasileira. A manutenção desses elementos é o primeiro princípio que nos permite sugerir a existência de inflexão, e não de um desvio, no conteúdo das políticas neoliberais no período em tela.

Se, por um lado, fora crucial junto às classes populares do país, pauperizadas como se encontravam, o alívio do sufocamento pelo qual passavam já por muito tempo – cabendo aí o reconhecimento da importância material desse aporte –, por outro lado, é indispensável admitirmos que esse mesmo aporte não pode ser utilizado como fundamento empírico de uma hipótese a partir da qual se interpreta e se celebra aquele processo tal como a representação, na história recente do Brasil, da interrupção do desenvolvimento do neoliberalismo. Seria encoberto, se assim fizéssemos, o que, de fato, fora uma continuidade e, sob certos aspectos, um profundo avanço na implementação das políticas neoliberais no país.

Nos governos petistas, sob o manto de um efetivo investimento nos serviços sociais estatais, avançaram contundentemente, sobre o controle e o conteúdo das políticas estatais, os interesses de diversos segmentos da burguesia brasileira, que assim garantiu novas searas na acumulação de capital via Estado. Para que constatemos isso, basta que pensemos, apenas como amostra, no incremento da apropriação burguesa sobre o financiamento estatal às políticas sociais praticado naqueles governos, processo sintetizado por Tatiana Brettas como a “financeirização das políticas sociais”, dinâmica contraditória por meio da qual se garante a prestação de serviços estatais, beneficiando as classes proletárias, ao passo em que se abria uma grande passagem para o enriquecimento empresarial (Brettas, 2017, p. 67).

De modo correlato, durante os governos petistas, encontra-se uma ainda maior abertura para o avanço do empresariado na ingerência das políticas educacionais. Tal fato explica, a partir de um ponto de vista mais abrangente, a possibilidade de existência de políticas educacionais como a Escola Cidadã Integral. A oportunidade para esse avanço existe precisamente porque a inflexão na oferta de serviços sociais estatais não significa um verdadeiro desvio no conteúdo essencial das políticas estatais neoliberais. A aparência de que tenha havido um desvio funciona, sobretudo, como um artifício que, em última instância, promove a legitimação dos específicos interesses de frações da burguesia interna, celebrando feitos sociais de um governo que representara, contundentemente, não as classes trabalhadoras, mas aquelas mesmas frações e seus interesses. Essa aparência proporciona também o alcance

de um dos objetivos mais gerais da classe burguesa como um todo: assegurar a estabilidade da ordem social na formação social capitalista brasileira, através do apassivamento de largos segmentos das classes populares.

Sem tocarmos aqui no manifesto abandono do programa reformista defendido na década de 1980 pelo PT, devemos lembrar que, para seu primeiro governo, iniciado em 2003, Lula da Silva havia sido eleito contando com o sólido apoio de segmentos da fração interna da burguesia brasileira. A aliança entre a diretiva petista e aqueles setores representava, centralmente, a tentativa de revestir da força eleitoral conservada por Lula a estratégia política da fração interna, na busca por restringir matérias específicas do rol das políticas neoliberais que incidiam negativamente sobre seus objetivos. Por parte da diretiva petista, a aliança poderia finalmente viabilizar, com a chancela e aporte de frações da burguesia brasileira, uma eleição tão perseguida e nunca conquistada até então, sendo que sob um novo e transformado programa político.

No decorrer dessas presidências, a crise política gestada pela mídia ligada à fração associada do capital nacional, instabilidade que teve como base os escândalos de corrupção do “Mensalão”, buscava deslegitimar politicamente o que parecia ser uma pouco ortodoxa aplicação do neoliberalismo, linha de implementação conveniente à fração interna por lhe garantir alguns tímidos ganhos em relação ao contexto dos governos peessedebistas. A crise mostrou-se como oportuna para o desenvolvimento de um estratagema ousado para que se garantisse a continuidade da linha pouco ortodoxa do neoliberalismo. Haveria de se recorrer ao apoio das classes trabalhadoras aos governos petistas e ampliá-lo.

Coube aos quadros burocráticos dos governos PT o esforço político em definir uma equação que, sem abdicar do grosso do conteúdo neoliberal, tivesse como resultado políticas estatais que incorporassem, prioritariamente, maiores demandas da fração burguesa interna e, secundariamente, algumas relevantes reivindicações das classes trabalhadoras brasileiras. Em resumo, configurar-se-ia, sob a batuta desses governos, uma frente política ampla que, dirigida pela fração interna do capitalismo nacional, incorporava como força de apoio eleitoral fundamental um extrato do movimento sindical e popular brasileiro (Boito Jr., 2018). Favoreceu ao sucesso dessa engenhosa manobra a ocasião de um pequeno ciclo de crescimento observado no mercado mundial, primordialmente fruto da interação entre as economias capitalistas centrais e a chinesa. O curto interstício de grande liquidez internacional também incentivou o fluxo comercial entre as economias dominantes e as periféricas, tal como se dera entre Brasil e

China, incrementando, inclusive, trocas entre as próprias economias periféricas, como fora o caso da intensificação do fluxo comercial entre as economias da América do Sul (Bastos, 2017).

O crescimento econômico observado já garantia a acumulação capitalista da burguesia brasileira de modo geral. Os governos petistas, entretanto, buscaram privilegiar o lucro da fração interna. Em franco processo de enriquecimento, a burguesia interna tolerou o pequeno crescimento da margem da política fiscal destinada às políticas de interesse dos segmentos populares. Esta pequena renúncia era necessária para que fosse garantida a sobrevivência da frente que sustentava, por meio do voto dos trabalhadores, o predomínio de um projeto concorrente de implementação do neoliberalismo no país. Muitas demandas da fração interna, em parte conflitivas com a aplicação ortodoxa do programa neoliberal, foram atendidas pela política econômica desses governos. Na medida de maior fundo, direcionou-se parte relevante do orçamento estatal ao financiamento, a juros subsidiados, de empresas privadas e estatais. Por meio da diplomacia econômica do governo, essas empresas puderam desfrutar da ocasião favorável do mercado mundial. Pode-se dizer, com segurança, que a atuação do Itamaraty colocou os ramos industriais de transformação e naval, assim como a construção civil, na condição de disputar mercados e empreendimentos de menor monta com o capital imperialista no espaço periférico internacional (Boito Jr., 2018).

Movimentos como o de restauração do papel investidor estatal na ampliação do campo de negócios da burguesia interna, providenciada principalmente nos aportes do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), contrastavam com o quadro dos governos neoliberais anteriores, quando se imprimiam políticas que representavam, no que tinham de mais consequente, os ganhos do capital nacional associado ao imperialismo, tal como vimos com as medidas que engendraram a abertura irrestrita da economia nacional ao capital externo. Toda aquela tímida, mas relevante reorientação das políticas econômicas, dissemos, tivera seu custo à fração interna da burguesia nacional. A contrapartida ao apoio sufragista de setores das classes trabalhadoras fora a incorporação, em caráter periférico, de demandas desses segmentos ao programa político das presidências de Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

Esse custo, se analisado mais de perto, talvez não tenha sido tão grande como se possa acreditar. Quando pensamos no avanço de diversos segmentos burgueses sobre o fundo de financiamento e sobre o controle das políticas estatais sociais, tais como as educacionais, vemos, de fato, o desenrolar de um movimento político o qual, ainda que contraditório, representava, através de sua diplomacia econômica, uma via de lucro cujos patamares não poderiam ser mais retomados, posteriormente, pela burguesia interna. Percebe-se que, à medida

que se orientava um considerável investimento estatal nas políticas sociais, atendendo a interesses das classes trabalhadoras, engendrava-se – ainda que isso não tenha sido tão claro para parte das análises realizadas sobre o período – uma grande acumulação capitalista. Viabilizava-se a apropriação de grande parte desses investimentos e da gestão dessas políticas às classes burguesas brasileiras, o que ocorreu através de privatizações de diferentes ordens.

Se, efetivamente, houve ganhos históricos às classes trabalhadoras³⁶, devemos admitir, por outro lado, que esses ganhos não deixaram de incorrer em perdas impostas a esses mesmos segmentos, isso quando pensamos a longo prazo.

O inegável impacto gerado, por exemplo, pelos programas de concessão de renda e de assistência variada aos segmentos mais pauperizados da população nacional, de moradia às frações trabalhadoras inferiores e médias, de financiamento e de robustecimento do sistema de seguridade social e da justiça do trabalho, bem como os regulares e sólidos aportes no financiamento dos serviços públicos de saúde e educação, arrebatariam não apenas o senso predominante do campo progressista, que passara a creditar àquelas presidências a abertura de uma inédita novela nacional. O movimento de revitalização das políticas sociais incidiria sobre as classes trabalhadoras, como já dito, de modo a reinvestir em sua desorganização, para o que já concorriam os resultados políticos do neoliberalismo. Os produtos políticos da relação que se estabeleceu entre amplos segmentos daquelas classes e o Estado sob administração dos governos petistas foram, de modo geral, aqueles mesmos já conhecidos pelo amplo escopo teórico marxista³⁷, centralmente a sua desarticulação e desmobilização.

³⁶ Como demonstração, exibe-se o abrangente e duradouro processo de acesso ao consumo por vários segmentos sociais antes alijados em muito daquilo que é indispensável. Queremos propor, pelo exposto, que, durante esse período, foram realizados, por vários meios, buscando-se mais alcance e eficiência, muitos dos ofícios característicos do Estado capitalista na reprodução de sua sociabilidade discutidos anteriormente nesta escrita. Os patamares de multiplicidade, amplitude e eficiência alcançados nesse período talvez tenham sido os maiores quando pensamos no todo da conjuntura neoliberal. Em outras palavras, diríamos que, sob aqueles governos petistas, através da absorção pelo Estado de demandas trabalhadoras, a reprodução da dominação burguesa na formação capitalista nacional qualificou-se em sua execução.

³⁷ Na análise da formação social capitalista e das relações de trabalho a ela concernentes, Marx (2017) e Engels (2010) permitiram entrever modalidades de ação do Estado capitalista em relação às classes trabalhadoras nessa formação. Nesse esteio, o alvorecer do capitalismo apresenta-nos que a função de garantia de que a mão-de-obra absorvida pela produção capitalista continuasse submetida à extração da mais-valia era uma tarefa predominantemente de responsabilidade da legislação e da repressão policial estatal. Em relação aos trabalhadores não incorporados à produção, o Estado atuava de modo a que se colocassem sob a dominação burguesa, obrigando-os a se manterem nas condições demandadas para que fossem considerados economicamente incorporáveis, assegurando o nível de oferta de mão-de-obra (portanto, reduzindo os salários). Ao submeterem tanto o contingente incorporado quanto a massa marginal à violência ostensiva na dissuasão de manifestações de resistência, de organização, da criminalidade e do banditismo, esses grupos eram impelidos à neutralização política. Conforme avançava o desenvolvimento das formações capitalistas originais, não mais conseguindo abafar os conflitos reivindicativos decorrentes da insuficiência do salário na garantia mínima da

O atendimento de demandas históricas das classes trabalhadoras, assanhado pelos conflitos dentro da burguesia brasileira, encontrava, na formação social capitalista brasileira, um cenário de terra arrasada às populações proletárias. Como lance desta cena, pode-se citar a drástica condição de exclusão social de nossa população tão característica das presidências peessedebistas, uma configuração histórica constituinte de uma economia capitalista dependente, radicalmente limitada nas possibilidades de integração das classes trabalhadoras ao mundo do trabalho formal – mas que era reforçada como resultado inerente ao desenvolvimento ortodoxo das políticas neoliberais no país. Esta cena que impelia as frações do trabalho informal à manutenção de sua desorganização já era composta por uma marcante situação de desmobilização de nossos segmentos trabalhadores organizados. Para além dos efeitos arrefecedores provenientes da desindustrialização, viria ainda uma grande peleja policialesca sobre o movimento sindical e sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) do país. Não obstante a heroica resistência do MST, movimento assumidamente combatido pelos governos do PSDB, o sindicalismo seria levado de vencido já na etapa de transição ao neoliberalismo quando da greve dos petroleiros, solapada pela feitoria de Fernando Henrique Cardoso em 1995, o qual chegaria, desmedidamente, a posicionar, nas refinarias ocupadas por trabalhadores brasileiros do petróleo, contingentes e artilharia do exército, no que constaram até tanques de guerra.

A reprodução da desarticulação das frações trabalhadoras excluídas ganharia uma nova lógica a partir da inflexão das políticas neoliberais nos governos petistas. As políticas estatais sociais destinadas às classes trabalhadoras concorreriam, de um modo específico, à reprodução da condição de desorganização na qual já se encontrava em grande parte. Armando Boito Jr. (2018) qualificou o conteúdo e sintetizou teoricamente o vínculo estabelecido entre o Estado e as amplas frações do trabalho marginalizado sob os governos PT. O teórico aponta que, longe de não as integrar ao processo político, o Estado capitalista brasileiro buscou associá-las de modo unilateralmente eleitoral naquele processo. Não constava como objetivo estratégico das gestões, e mesmo do trabalho de base do Partido dos Trabalhadores, nas relações que estabeleceram com o contingente informal, o desenvolvimento de um processo sistemático de

reprodução biológica da força de trabalho – e também sem poder efetivamente manter o crescente continente não absorvido dentro das balizas do controle seguro –, o Estado passa a responder com a implementação de políticas de assistência social. Quando a luta de classes se apresentava numa linha que pudesse ser lida pela burguesia como uma ameaça à manutenção da ordem, o Estado capitalista absorvia determinadas demandas apresentadas pelas classes trabalhadoras. Ao impor pequenas destituições às classes dominantes, o que por sua própria conta não seriam capazes de fazer, o Estado capitalista arrefecia a ebulição social e certificava a continuidade, sem maiores agitações, da replicação da formação social capitalista.

formação política que visasse fomentar a organização e o desenvolvimento da consciência classista daqueles que se constituíam como sua base fundamental no processo eleitoral. Defronte ao então programa petista, dotando-nos de uma perspectiva crítica, sabemos que esse objetivo em hipótese alguma poderia sequer existir enquanto estratégia orgânica daqueles governos e daquele partido³⁸.

A reprodução da desorganização se operava no mesmo movimento em que eram hidratadas as políticas estatais sociais. Deliberadamente não sendo associadas a um sólido trabalho de formação política do que seriam as bases sociais do governo – deste modo evitando o descontentamento da fração hegemônica da frente política que representava –, as medidas sociais heterodoxas que se desenvolviam encontravam os seus alvos completamente desprovidos das condições de interpretação dos significados classistas daquele movimento, ainda que, por vezes, não completamente separadas do sentido histórico do processo. O fato é que não se gerava quase nenhuma conscientização classista das frações trabalhadoras marginalizadas, sabotando mesmo a possibilidade de uma identificação popular mais substancial com o programa político então encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores. Como um dos mais sintomáticos efeitos dessa tônica, segundo Boito Jr. (2018), estaria o pífio apoio popular na defesa do governo quando do golpe parlamentar que findaria no *impeachment* da presidenta Dilma Roussef em 2016.

A outra faceta desta moeda é um aprofundamento da hegemonia ideológica burguesa no país. Veríamos cumprir-se, nos governos petistas, uma efetivação talvez ainda maior, em relação à que fora vista nos governos do PSDB, da construção da voluntariedade das classes trabalhadoras às relações capitalistas na formação social brasileira. Na esteira do “lulismo”, fenômeno ideológico correlato à oxigenação das políticas sociais, investia-se na noção de um Estado protetor dos segmentos proletários marginalizados, proteção estatal condensada na figura do presidente Lula da Silva (Boito Jr., 2018). Ora, ao passo que eram integradas pelas políticas sociais, essas frações incorporavam profundamente alguns dos expedientes ideológicos burgueses mais gerais, tais como a noção de que o Estado capitalista representaria a unidade do povo-nação – o que era operado, dentre outros mecanismos, na veiculação e celebração de slogans de força, tais como “Brasil: um país de todos”, ou no argumento

³⁸ Em acordo com seus fins políticos, ao Partido dos Trabalhadores muito interessa que se sustente a ideia de se haver desenvolvido naqueles seus governos um projeto político que reunia, num mesmo produto, crescimento econômico com justiça social – imagem que, como dissemos, também em muito interessa às frações burguesas beneficiadas por aquele programa.

constantemente reforçado nos discursos presidenciais, quando da inauguração de políticas voltadas às classes trabalhadoras, de que então se tinha, na presidência do país, sem precedentes, um governo voltado para as frações populares. Não seria desnecessário indicar, ainda, a evidente vitalização de figuras ideológicas fundamentais do modo de produção capitalista – como as noções de propriedade privada e do indivíduo isolado (Poulantzas, 2018) –, sobre aqueles contingentes, na medida em que esses extratos iam sendo intensivamente incorporados ao cotidiano de direitos e do consumo capitalista, viabilizados pelas políticas estatais sociais e programas de distribuição de renda.

Interessa-nos debater aqui, entretanto, uma específica via de sustentação da dominação dos segmentos populares no período em que, para nós, efetivamente se coloca a tônica neoliberal na hegemonia burguesa imperante na formação social capitalista brasileira.

A busca pela integração social, seja pela via do trabalho formal, seja pela composição do contingente de reserva - pacificado e prontificado a repor a oferta de mão-de-obra, é uma tarefa histórica do Estado capitalista, algo indispensável à estabilidade dessas formações sociais. No caso do programa político neoliberal, se exige do Estado capitalista, de um modo particular, que se execute tal tarefa de modo qualificado. Isso pode ser notado quando se pensa na radicalização da exploração do trabalho e no crescente contingente de frações trabalhadoras que vão sendo marginalizadas e pauperizadas pela desintegração produtiva e pelo sufocamento das políticas estatais sociais. Neste sentido, já vinham sendo desenvolvidas, desde as presidências do PSDB, novas estratégias para a obtenção do consenso das frações trabalhadoras do país (Neves, 2005).

Pensando nas limitações à implementação de políticas sociais, escassez imposta preponderantemente pela luta de classes, mas também, em parte, pela reduzida capacidade fiscal constituinte dos Estados capitalistas dependentes, o arrocho sobre as políticas sociais nesses países ganha, em seu estágio neoliberal, contornos dramáticos. Ora, essa situação não deixa de lançar seus efeitos sobre a dominação política e sobre a hegemonia ideológica burguesa. O panorama exige, por sua vez, a esses Estados, a radicalização de seus expedientes repressivos, buscando o apassivamento e a restrição da atividade e da organização política dos extratos trabalhadores. Exige-se também – visando à reprodução da dominação sobre essas classes e, assim, da sobreapropriação repartida da riqueza produzida e da superexploração do trabalho no país (Fernandes, 2009) – a restauração dos expedientes estatais postos a assegurar o consentimento dos contingentes trabalhadores à ordem social capitalista. Precisamente, um consentimento coerente, em forma e em conteúdo, com as condições postas pela acumulação

do capital no estágio neoliberal de uma formação social capitalista dependente, tal como a brasileira.

2.3 O lugar das políticas educacionais na ofensiva burguesa no Brasil e na Paraíba

A luta de classes atravessa a completude dos níveis de uma formação social capitalista, alcançando-lhes todos os recônditos e os conformando de diferentes maneiras em graus diferentes. Ao passo que se opera uma ofensiva burguesa por intermédio das políticas estatais, se exerce a tradução desse ataque, no todo social, mediante, também, as políticas educacionais. Ter acesso ao caminho do consentimento, tão importante quanto a via repressiva, é condição indispensável para que a reprodução das relações capitalistas possa ocorrer, ainda mais quando se pensa na materialidade dada na realidade das formações sociais capitalistas dependentes, a exemplo do grave cenário nacional.

No caso do Brasil, se faz necessário operar tanto uma adequação do conteúdo hegemônico burguês quanto dos mecanismos que operam a aderência desse conteúdo junto às classes trabalhadoras. A radicalização neoliberal do que já é uma ultra exploração do trabalho inscrita numa formação social dependente exige uma sofisticação, no sentido de que se garanta a voluntariedade trabalhadora a tão insólita condição.

Em vista da performance esperada do trabalhador nesse contexto, é certo que somente a coerção não seria suficiente para assegurá-la. A coerção é suficiente para a submissão das classes trabalhadoras à imposição do trabalho em si, que a expropriação econômica instaura. Ela é quase sempre o bastante para que se produza uma postura de resignação geral das classes trabalhadoras à condição social de pauperização instituída à maior parte de seus segmentos. Por outro lado, ela não o é quando se considera que o desempenho produtivo requerido aos trabalhadores só terá fundamento sólido desde que abracem o conteúdo ideológico que referenda a produtividade desejada. Aos olhos da burguesia, para o alcance e para a estabilidade dessa produtividade desejada, se faz necessário obter sobre os segmentos proletários uma categórica ingerência cultural, moral e ética. Desse modo, é indispensável, portanto, que se logre qualificar a hegemonia ideológica burguesa sobre as classes trabalhadoras. Ora, essa graduação no domínio ideológico encontra, na instrução social formal – na educação estatal e nas políticas educacionais – um de seus pontos vitais.

Assim como fizeram Marx, Engels e Lenin ao estudarem as formações sociais concretas – Gramsci, analisando, num plano abrangente, as sociedades capitalistas do final do início do século XX, nos deu muito mais do que um instrumental teórico restrito a essas mesmas formações sociais que examinava. Recorrentemente, a leitura de sua obra intelectual permite que sejam delineados conceitos mais gerais, que podem servir, feitas as devidas mediações teóricas, ao entendimento de aspectos de diferentes sociedades capitalistas em diferentes períodos históricos.

O teórico nos demonstra a necessidade – inerente à reprodução das formações sociais capitalistas em estágio de desenvolvimento avançado, tal como os Estados Unidos do início do século XX – de que nelas haja uma racionalização abrangente de suas estruturas; sistematização geral imposta pela crescente racionalização e especialização produtiva. Em relação aos indivíduos, impõe-se a demanda de um processo de massificação, no sentido de que se obtenha uma formação relativamente homogênea dos sujeitos, com o que se disponha alguma coerência entre as instâncias política e ideológica e a forma como está organizada – ou visa ser organizada – a base econômica da sociedade: “O fenômeno das ‘massas’, que tanto impressionou Romier, não é mais do que a forma desse tipo de sociedade ‘racionalizada’, na qual a ‘estrutura’ domina mais imediatamente as superestruturas e estas são ‘racionalizadas’ (simplificadas e reduzidas em número)” (Gramsci, 2003c, p. 247).

Em relação à massificação, Gramsci se refere também a exigências de nível biológico. Preponderaria, entretanto, na reprodução capitalista, a ordem do ideológico: a direção ético-política de uma formação social capitalista. Ele se reporta a um processo deliberado de formação de um “tipo humano”, assinalando a requisição, para os interesses do capital, de uma ampla dinâmica através da qual se consiga, tal como fora alcançado nos Estados Unidos, “centrar a vida” de uma determinada formação social capitalista em torno da produção³⁹ (Gramsci, 2003c, p. 247-248).

Nesse terreno, nos permite ver ainda mais. Possibilita que percebamos os elementos que estão em jogo e que formam o cerne do conteúdo da hegemonia ideológica. Se pudermos ver, na direção cultural exercida por determinada fração de classe, uma das expressões de um domínio classista no todo social, constataremos que a matéria que compõe o conteúdo dessa

³⁹ É importante indicar que, no caso dos Estados Unidos, Gramsci aponta a determinação, posta pelo momento da estrutura, dessa necessidade de “elaborar um novo tipo humano”, mas ele também esclarece que, naquela formação social, dadas “condições preliminares” históricas, essa centralização da vida nacional na produção se estabeleceu prescindindo de um grande desenvolvimento das superestruturas, notando-se, neste caso, uma hegemonia ainda em vias de florescer em complexidade (Gramsci, 2001, p. 248).

direção está na propagação predominante, por parte dessa fração, de suas formas ideológicas intelectuais, morais e éticas. Gramsci expõe, assim, que está no coração da dominação de classe mais geral a supremacia na difusão de uma visão de mundo, na celebração e consolidação de valores morais e éticos de uma classe sobre as demais. O alcance da voluntariedade à ultra exploração e à pauperização generalizada que se engendra numa formação social capitalista dependente, em seu estágio neoliberal, é uma questão crucial que se coloca às classes burguesas brasileiras.

Em casos como o nosso, tal como nos fala Lúcia Neves (2005), é primordial ao domínio classista burguês que logre, efetivamente

(i) construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção; (ii) induzir a percepção de que seus valores são gerados pela "capacidade suprema de se autogovernar" e que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que o envolvam; (iii) orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para participação em processos políticos mais simples (Neves, 2005, p. 61-62).

Julgando a conquista do consentimento como uma tarefa que tende a crescer em dificuldade, conforme crescem os efeitos engendrados pela restauração da exploração capitalista apoiada na conjuntura neoliberal – efeitos que defendemos serem radicalizados por nossa condição dependente –, podemos supor que essa tarefa ganha gravidade particular para as classes burguesas brasileiras. Isso explicaria, pensamos, a sua incisiva campanha recente na busca por que se constituíssem as condições para que lançassem sua ingerência sobre as políticas estatais educacionais no Brasil.

Este processo interessava não somente à burguesia brasileira mas ainda ao capital imperialista, que busca aqui assegurar a sobreapropriação repartida da riqueza produzida, assegurando um dos fundamentos de sua acumulação sobre as formações sociais capitalistas periféricas. O significado político da atuação de agências como a ONU – e de suas sucursais, como a UNESCO – bem como a do Banco Mundial (BM), por exemplo, tem a ver com a segurança na reprodução da estabilidade da divisão internacional do trabalho, o que depende da ingerência política desses organismos sobre as formações sociais capitalistas periféricas.

Da posição do capital imperialista, o desfrute da condição dependente das formações capitalistas periféricas, visando à conformação de políticas estatais, como vimos no caso da abertura econômica nacional na transição ao neoliberalismo, indica-nos um caminho para que entendamos a complexa situação da formação social capitalista brasileira e de suas classes

trabalhadoras, reféns de uma dominação sobredeterminada pela subserviência de nossas próprias classes dominantes, que consentem a si mesmas a função de parceiras inferiores do capital internacional, no seu próprio país.

Na campanha pela otimização da sobreapropriação dividida da riqueza, dentre outras importantes pautas, interessava e ainda interessa ao grande capital nacional e ao internacional a adesão dos trabalhadores à *materialidade neoliberal-dependente*, composta pela ultra exploração do trabalho e pela radical pauperização dos segmentos sociais populares. Para aquelas classes, é imprescindível que sejam permeadas suas formas morais e éticas às classes trabalhadoras, o que pode ser alcançado pelo aparelho escolar estatal, que tem como uma de suas funções precípuas essa permeação.

Torna-se inteligível, assim, o aprofundamento e a atuação articulada dos organismos internacionais junto às burguesias brasileiras no sentido de conformarem as políticas educacionais no país. As reformas educacionais que vemos acontecer na formação social capitalista brasileira, a partir da transição ao neoliberalismo, a partir da década de 1990 com os governos Collor e Fernando Henrique, viabilizariam os meios necessários para tal empreitada.

De um ponto de vista genérico, é seguro afirmar que os organismos multilaterais pautaram a condução da reforma de nosso sistema educacional que ocorrera no início da conjuntura neoliberal. A lógica, evidentemente, era a de reeditar as condições que asseguravam, na educação, os ganhos do grande capital internacional no país, ao mesmo tempo em que pavimentava uma ainda maior atuação desses organismos sobre as políticas educacionais. Além disso, era ideia central oportunizar a atuação daqueles que conduzem a exploração por dentro do espaço nacional, ou seja, das classes burguesas brasileiras e seus organismos de hegemonia, que deveriam agir orientados ou inspirados pelos preceitos das agências do capital imperialista, no sentido de que reformassem a dominação e, nesse ínterim, a formação educacional demandada à sobreapropriação repartida.

Considerando a reforma da educação básica no Brasil, Falleiros e Neves (2015) nos mostram como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) incorporara o objetivo burguês de construção de um novo modelo de cidadania, destinada aos segmentos trabalhadores nacionais. Para isso, seria indispensável a ampliação da escolarização básica, visando-se à universalização da oferta de ensino formal ao longo de todo o território nacional. Iniciando nos governos do PSDB, esse processo atingiria a sua culminância com os governos petistas.

Ao exporem o teor dessa cidadania que se buscava sedimentar, as autoras trazem à luz também as raízes teóricas e políticas de sua formulação, entregando-nos o seu significado classista. Essas raízes se encontravam no Banco Mundial e na Unesco – esta última uma instituição-chave no provimento da matéria básica a partir da qual se erige a estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral, por meio do trabalho de A. C. G. da Costa.

Estavam inscritas nesse plano de reformas da educação básica nacional, categoricamente na LDB, a hierarquização e a diversificação do sistema nacional estatal de educação básica, o que seria conhecido como o regime de colaboração entre a federação e os sistemas estaduais e municipais na oferta de ensino básico. Essa configuração, ao fragmentar a gestão e o financiamento da formação básica entre os vários entes federativos, abriu as portas para a possibilidade de privatizações de diferentes ordens sobre esses vários sistemas de educação. No esclarecimento que fazem as autoras a respeito das decorrências inscritas junto à instauração do regime, destaca-se a “progressiva entrada de institutos e fundações empresariais nas escolas públicas brasileiras, por meio das denominadas ações de ‘responsabilidade social’” (Falleiros; Neves, 2015, p. 123).

Os governos petistas azeitariam a passagem aberta nos anos 1990, construindo uma nova dinâmica de interação entre o aparelho de Estado e organismos empresariais nacionais e internacionais. Nestes governos, a ingerência de instituições privadas sobre a conformação e a implementação de políticas educacionais, na verdade, tornar-se-ia mais sistematizada em relação ao que se vira nos governos neoliberais ortodoxos anteriores.

Socialmente celebrados e encobertos pela ideologia da responsabilidade social, os interesses burgueses avançariam com uma regulamentação jurídica ainda maior. Tornara-se uma pauta governamental a tarefa de que se solidificassem, no aparelho de Estado, canais de articulação junto aos organismos privados. Esse movimento, coordenado, teria um papel decisivo para que fossem perfilados em espaços comuns diferentes instituições empresariais voltadas à educação, condição central para a organização e unificação de pautas que culminariam na constituição do maior “partido” educacional da burguesia brasileira: o movimento Todos pela Educação. Organização que receberia dos governos petistas uma expressiva absorção de propostas suas (Cêa; Silva; Santos, 2019), traduzindo seus norteamentos em referenciais estratégicos para o planejamento e para o desenvolvimento das políticas educacionais nacionais. Vê-se, assim, que a ingerência de aparelhos empresariais alcançada, então, sobre as políticas educacionais formaria um mesmo processo junto à Lei 11.079 (Brasil,

2007): a Lei das Parcerias, a qual pavimentava a privatização no momento de implementação de muitas dessas políticas.

Com a Lei de Parcerias, o que vinha sendo a aproximação e a circulação de organismos empresariais sobre os sistemas de ensino estatal do país, na estruturação de políticas educacionais, tornou-se uma verdadeira avalanche de atuação sobre as redes de ensino básico estatal. A fenda que se abriu com a transformação, pelos governos peessedebistas, da educação enquanto um setor de serviço público classificado como de não obrigatoriedade estatal, tornar-se-ia uma passagem segura para que se operasse o êxodo de organismos, institutos e fundações do capital nacional e internacional para o interior daqueles sistemas.

Ofertado esse mapa para a conquista do pulverizado sistema de educação básica nacional, ver-se-ia generalizar, sustentados por diferentes modalidades de parcerias, autênticos negócios educacionais entre os entes da federação e aparelhos burgueses de hegemonia de origem nativa ou exterior. Ocorreria, ainda, um maior redirecionamento do orçamento, da administração, e da formação ofertada pelas diversas redes de educação estatal, em favorecimento aos objetivos postos pelas classes burguesas. Manifestadamente portado de interesses econômicos, o processo tinha como objetivo fundamental, para nós, a formação da voluntariedade e do comportamento das classes trabalhadoras em relação à materialidade neoliberal-dependente do país.

Analisando de uma perspectiva global o caráter contraditório das políticas educacionais voltadas à educação profissional durante esses governos, trabalhos como o de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), e o de Lucas Pelissari (2019) – em rigor tratando daquela modalidade de educação – expõem uma tendência que, de nosso ponto de vista, pode fundamentar uma hipótese de leitura do conjunto das políticas educacionais nas administrações do PT. A hipótese pode ser colocada da seguinte forma: assumidos os históricos ganhos aos segmentos proletários do país, a lógica classista burguesa, ainda que não tenha, em absoluto, definido a totalidade do conteúdo das políticas educacionais no período, *predominara*, de forma contraditória, na conformação desse conteúdo.

É neste sentido que caminham muitos outros trabalhos de peso no campo do debate crítico sobre as recentes políticas educacionais no Brasil. Examinando a desenvolvida movimentação política do empresariado sobre o terreno das políticas educacionais ocorrida nos governos petistas, André Martins (2009) ressalta a participação ampla e sistemática de aparelhos empresariais burgueses, por meio de “instâncias de articulação política abertas na aparelhagem de Estado”, como sendo a “principal inovação do governo Lula da Silva” na conformação e no

desenvolvimento de políticas educacionais (Martins, 2009, p. 256). É necessário também que façamos sobressair, em vista de nosso objeto, a consideração de outra faceta desse mesmo processo de privatização sobre os sistemas de educação básica estaduais e municipais do Brasil, privatização que teve e tem como um de seus grandes exemplos a parceria firmada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Estado da Paraíba, no sentido da planificação, estruturação e implementação da Escola Cidadã Integral (ECI) na Paraíba.

Seguindo esta linha, o estudo sobre o quadro recente dessas políticas em nível nacional não pode ignorar o que têm sido o substrato dessas políticas durante a conjuntura neoliberal, mesmo que de frente às históricas conquistas alcançadas pelas classes trabalhadoras no âmbito do ensino estatal, nos diferentes níveis educacionais, quando das presidências petistas. Temos neste período petista, em conformidade com o panorama da luta de classes na conjuntura neoliberal, a qualificação da investida empresarial em direção aos trabalhadores, mediada em parte significativa pela educação estatal, no sentido da consolidação da hegemonia dos expedientes ideológicos próprios ao neoliberalismo.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores, tal como o grosso das políticas econômicas, fiscais e monetárias, as políticas educacionais privilegiariam especialmente algumas das pautas globais do conjunto da burguesia brasileira. Para que se perceba que é o decurso de uma restauração neoliberal da hegemonia ideológica burguesa o aspecto principal da dinâmica contraditória dessa etapa na educação, acreditamos ser válido um paralelo. Se, pela vez dos governos peessedebistas, na década de 1990, vemos a material tentativa de construção de uma referência neoliberal de cidadania às classes populares, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁰ (PCNs); durante a década de 2010, o Plano Nacional de Educação⁴¹ (2014-2024), construído na primeira presidência de Dilma Roussef em aberta cooperação com o movimento Todos pela Educação, estabelecer-se-ia como a principal macropolítica educacional do país, buscando que se *efetivasse* a proposta formativa produzida anteriormente, aplicando, para isso, sólidas medidas direcionadas aos fatores considerados críticos à eficácia

⁴⁰ Sintetizados e difundidos a partir da primeira presidência de Fernando Henrique Cardoso, os PCNs haviam sido produzidos em parceria com aparelhos hegemônicos do imperialismo, com destaque para a Unesco, e embasava-se em posições de intelectuais reconhecidos pelo capital como referenciais da formação de um novo homem, adequado à vida e ao trabalho sob o neoliberalismo, o que poderia ser alcançado por uma formação baseada na construção de competências e habilidades. Os Parâmetros seriam implantados como diretrizes curriculares da formação ofertada na educação básica em escala nacional. Para uma consideração abalizada de sua matéria, conferir o trabalho de Ialê Falleiros (2005).

⁴¹ Uma análise sistêmica do Plano em paralelo com outras macropolíticas educacionais na conjuntura neoliberal pode ser encontrada em “Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica”, de Maria Oliveira e Vanja Barros (2015).

do processo do ensino básico do Brasil. Dentre outros caracteres, o Plano centralizava, para tanto, metas e ações referente à prática docente e à gestão escolar. Buscava-se garantir que o alcance do ideal de cidadão neoliberal já posto pudesse não mais esbarrar tanto nas limitações impostas pelos condicionantes da estrutura social brasileira, quanto naquelas que se pensavam haver ao longo do aparelho educativo estatal.

Em vista do objetivo de retirar esses empecilhos à consolidação da hegemonia neoliberal manifestas, sobretudo, no cotidiano escolar, viriam, sob os governos petistas, entre outras políticas já postas antes mesmo do Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁴², por exemplo, diversas sofisticações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁴³, a expansão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁴⁴, e o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), este último buscando ensejar uma mudança substancial na oferta de Ensino Médio regular nas redes estatais de todo o Brasil ao introduzir, sob a batuta de organismos empresariais, a permanência escolar em tempo integral, bem como a inserção de disciplinas curriculares incorporadas de expedientes formativos funcionais à cidadania e ao trabalho sob o neoliberalismo⁴⁵. Ressaltava-se sem surpresa alguma no Proemi a proposta de uma formação embasada no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais por parte dos estudantes, na linha de muito do que já estava posto nos PCNs da década de 1990.

⁴² Poderíamos citar, como exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), sancionado durante a segunda presidência de Luís Inácio Lula da Silva e que já contava, como autoria intelectual principal, o movimento Todos pela Educação. O Plano, voltado, dentre outros alvos gerais, à garantia da efetividade da formação oferecida na educação básica estatal, instituiu metas sistêmicas e medidas de infraestrutura e financiamento – como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) –, assim como deliberações para a formação docente e para avaliação da educação – como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁴³ As diretrizes miravam a formação com foco na prática docente, buscando engendrar a eficácia e endossar o caráter produtivo-político do processo ensino-aprendizagem, ao propor o desenvolvimento de competências professorais como alicerce para sua formação (Falleiros; Neves, 2015). Nessa mesma linha, destacaríamos também a Resolução nº 1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, e a Resolução nº 02 de 2015, também desse Conselho, que definia fundamentos da formação inicial e da formação continuada de professores da educação básica, estabelecendo para isso o que seria uma base nacional curricular comum para formação docente. Ambas as resoluções se colocavam como referenciais de uma formação professoral alicerçada.

⁴⁴ Visando concorrer à permanência dos filhos das classes proletárias na escola – ao que se somava o critério de assiduidade escolar para o benefício do Bolsa Família, o Programa Nacional de Alimentação Escolar fornece recursos voltados à alimentação de estudantes das redes de educação básica estatais. Por seu intermédio, o governo federal repassa verbas aos estados, municípios e escolas federais em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro), cobrindo 200 dias letivos, de acordo com o número de matriculados em cada rede de ensino.

⁴⁵ Considerado de modo abrangente, o Proemi ensejou, de um ponto de vista nacional, dentre outras características, além de uma variável ampliação do tempo de permanência escolar de estudantes e professores, uma verdadeira via aberta para o desenvolvimento, nas diferentes unidades escolares do país que aderiram ao programa, de uma miríade de propostas produzidas por organismos empresariais (Krawczyk, 2014). Sobre o programa, ver também os trabalhos de Andréa Giordana da Silva (2018) e Gilberto Nogara Júnior (2015).

Portando ambiciosas metas e estabelecendo operações e aporte financeiro para tanto, o Plano iniciaria uma cruzada em função não apenas da progressão na universalização do acesso à educação, ele enfocaria de maneira especial a permanência estudantil e a efetivação da formação planejada, o que se via como possível desde que se desenvolvessem políticas, entre outras ações, de avaliação de larga escala, de formação e responsabilização de professores, de integralização do tempo de permanência diária escolar, e de introdução de práticas gerencialistas na administração educacional e na gestão escolar (Oliveira; Barros, 2015).

Uma macropolítica como essa, configurada e implantada durante os governos do Partido dos Trabalhadores, revela-se como um novo e sistemático ciclo de medidas voltadas à efetividade do projeto formativo burguês. Figurando como chave de uma intensa e contraditória melhoria da educação estatal do país – avanço cujo sentido classista preeminente conhecemos bem. Na sua natureza dialética, predominava o que era o refinamento do projeto educacional empresarial, sofisticação cuja vigência e desdobramentos vemos até os dias presentes.

Nesse ofício de aprimoramento, sem que entremos a fundo nos primeiros passos dados, naquelas presidências, em função do que seria a grande marcha de reforma programático-curricular da educação básica brasileira, que têm se estendido até agora, cabe que reconheçamos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primariamente desenvolvida na segunda gestão Rouseff⁴⁶, um autêntico expediente da sofisticação da estratégia empresarial para a consolidação da hegemonia neoliberal de que falamos, expediente que julgamos estar, em relação aos PCNs e em vista do ideal formativo empresarial, muito à frente daqueles em termos de fineza e efeitos inscritos.

Vê-se, desde suas primeiras versões petistas, que se constituía num extirpador da matéria profunda dos conteúdos curriculares: os fundamentos científicos do currículo proposto à formação de nível básico. Paralelamente, estabelecia, como cernes do processo ensino-aprendizagem, competências e habilidades que tornavam esse currículo drasticamente opaco. Os objetivos classistas eram os de precarizar a formação a nível das disciplinas curriculares, tornando suas matérias mais operacionais para fins de capacitação para o trabalho e para o exercício da cidadania requerida aos futuros trabalhadores. A BNCC constaria, também, como mais uma forma de controle da prática dos professores e do aprendizado dos estudantes, ao

⁴⁶ Instaurada efetivamente na presidência de Michel Temer, após o golpe parlamentar de 2016, é necessário se dizer que, já nas suas primeiras versões, a BNCC contara em sua formulação com o apoio intelectual e a chancela política do movimento Todos pela Educação, assim como de organismos multilaterais do capitalismo imperialista, tais como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

estabelecer mais balizas para a formação ofertada na educação básica no Brasil. O seu saldo final representava uma drástica espoliação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade quando pensamos nas classes populares do país, representado um afunilamento do acesso ao conhecimento por essas classes, com base em uma tônica formativa funcional ao crescimento econômico.

Para que nos aproximemos da Escola Cidadã Integral nesse limitado quadro que descrevemos da ofensiva neoliberal via políticas educacionais, olhemos novamente para o movimento em que se aglutinam organismos burgueses de educação junto ao aparelho de Estado federal. Neste processo se situam condicionantes da existência de nosso objeto.

Durante aquelas presidências, nos espaços de articulação junto ao Estado, não constavam apenas as organizações empresariais do capital nacional. Para a conformação de políticas educacionais se emparelhavam também – ligando-se a instâncias estatais como o Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) – a Unesco e o Banco Mundial, os quais se ligavam também às associações organizativas dos quadros dirigentes das redes de educação estaduais e municipais do país, instâncias onde os organismos do capital internacional e da burguesia brasileira passaram a ter amplíssima habitação⁴⁷: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Notados os muitos partícipes que se faziam — e se fazem — presentes no jogo de conformação das políticas educacionais no país, podemos entender que havia, por assim dizer, um grande condomínio de associados nesse jogo. Uma copropriedade da qual o terreno são os órgãos de articulação do Estado, e na qual os quadros de pessoal dos proprietários desfrutam de possibilidade de ocupação simultânea e de migração entre os diferentes espaços (MARTINS, 2016). Foi com este cenário da política educacional brasileira com o qual se depararia Aléssio Trindade⁴⁸, quando assumira o cargo de secretário da educação da Paraíba nos governos de Ricardo Coutinho, no período de 2011 a 2018⁴⁹.

⁴⁷ Sobre o aparelhamento do CONSED e da UNDIME por organismos do capital imperialista durante a transição ao neoliberalismo, Ialê Falleiros e Lúcia Neves (2015) nos mostram que, desde a instituição do sistema hierárquico e diversificado de educação básica estatal, essas associações passariam a figurar como espaços de grande circulação de entidades do capital internacional e nacional, funcionando como estandartes das posições desses grupos na dinâmica em que se consolidavam as políticas educacionais no país.

⁴⁸ Aléssio Trindade seria, ainda, o secretário de educação do Estado da Paraíba na primeira gestão de João Azevedo, eleito sucessor de Ricardo Coutinho, com apoio deste último quando ainda estava ligado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

⁴⁹ Os governos Coutinho, representantes da sigla do PSB, formaram uma das bases políticas mais constitutivas dos governos petistas durante as duas últimas presidências do Partido dos Trabalhadores.

A tônica de condomínio do cenário é ressaltada ao sabermos que o presidente do Consed durante os anos de 2006 e 2007, Mozart Neves, fora também o secretário de educação de Pernambuco responsável pela implementação, a partir de 2004, junto ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), da Escola da Escolha em todo o território pernambucano (Magalhães, 2008). Além de ser membro do CNE desde 2005, e presidente executivo do movimento Todos pela Educação, entre 2007 e 2010, Mozart Neves⁵⁰ era, junto a Marcos Magalhães, uma das figuras centrais do Instituto Qualidade no Ensino (IQE)⁵¹, empresa do mercado de serviços educacionais relacionada, dentre outros negócios, ao desenvolvimento de programas do próprio ICE nas redes em que atuava (Scherer, 2023; Sardinha, 2013).

Sabendo de algumas das muitas ligações do presidente do Consed durante os anos de 2006 a 2007 – em especial de sua ligação com Marcos Magalhães e o ICE – é plausível que suponhamos a circulação, pelo menos desde 2006, de quadros ligados a esse Instituto na entidade representativa dos secretários estaduais de educação. Da mesma forma, também pensamos ser razoável que entendamos esse Conselho como um espaço que provavelmente fora decisivo para o conhecimento e a aproximação do então secretário de Educação da Paraíba junto ao modelo da Escola da Escolha. O vislumbre através do qual enxergamos um quadro eminentemente ligado, dentre outros organismos, ao instituto dirigido por Marcos Magalhães – constando como presidente do Consed, espaço nodal de articulação no desenvolvimento de políticas educacionais a nível dos entes federativos estaduais – é apenas uma das muitas evidências que poderiam ser apontadas para um teor mais empírico da conformação daquelas políticas; uma evidência que, para os fins de estudo da Escola Cidadã Integral, termina por ser decisiva.

Sem que possamos nos delongar mais, indiquemos então, ainda que sumariamente, alguns dados que nos permitem ter um panorama local das políticas educacionais na Paraíba, considerando, embora de forma limitada, as políticas do Estado paraibano durante a conjuntura neoliberal. Fazendo isso, veremos que, em relação à ECI, muitas de suas determinações mais gerais não são, de todo, uma absoluta novidade no conjunto daquelas políticas educacionais e no geral das políticas estatais no ambiente paraibano.

⁵⁰ O ex-professor e reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) figurara também, dentre outras posições, como Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Inclusive, fora cotado, durante as presidências de Jair Messias Bolsonaro, para o cargo de Ministro da Educação.

⁵¹ As informações divergem quanto à fundação do IQE, remetendo-a a Marcos Magalhães e mesmo a Mozart Neves. Fato é que se trata de uma entidade privada, fundada em São Paulo, em 1994, mantida com o apoio de empresas privadas e com as parcerias que estabelece com governos estaduais e municipais.

Nesse sentido, Antônio Lisboa Souza (2018) nos aponta a emergência na Paraíba, encadeando-a com a contrarreforma do Estado nacional, de uma reestruturação neoliberal do Estado paraibano em conformidade com o processo político-estatal disparado no todo da formação social capitalista brasileira. Para nós, a reestruturação, registrada por Souza, traduziu, no solo paraibano, nuances da ofensiva sobre as classes proletárias, fenômeno que acontecia em escala nacional. Refletindo sobre essa adequação, necessária à expedição geral do conteúdo neoliberal das políticas estatais na Paraíba, o autor nos apresenta uma síntese de sua dinâmica.

[...] o governo da Paraíba aprovou a Lei nº 8.486/2008, a partir da qual ficou ainda mais explicitada a lógica gerencial, bem como os processos de privatização da coisa pública, não só por meio de “parcerias” na execução de grandes obras estruturantes, mas, também, a partir de medidas mais sutis, em setores onde aparentemente se objetiva apenas “maior eficiência” administrativa e de gestão da própria máquina pública. Nesse sentido, diferentes áreas sociais foram alvo dessa nova racionalidade, como podemos perceber na educação (Souza, 2018, p. 2-3, sic).

Na Paraíba, antes mesmo do dispositivo legal trazido pelo autor, houvera antes a Lei Complementar nº 67, de 07 de julho de 2005, a qual pensamos já ser uma reverberação do processo nacional e dos interesses do empresariado local e nacional. A lei instaurava uma nova institucionalidade entre o Estado e os organismos privados no território paraibano, restringindo, em alinhamento com o PDRAE-MARE, o que antes eram as áreas de serviço social de atividade exclusiva do Estado.

Considerando esses dois expedientes legais, inauguradores de ciclos de privatização na Paraíba, conseguimos entender, mesmo que genericamente, muitas das políticas estatais que têm aqui se desenvolvido durante a conjuntura neoliberal. A partir desse ponto de vista, poderiam ser posicionados, em paralelo à Escola Cidadã Integral, localizados no bojo da adequação do Estado paraibano ao neoliberalismo, os contratos de parceria que vêm sendo firmados entre o Estado e diferentes Organizações Sociais de Saúde (OSSs), desde o ano de 2011. Embora englobando diretamente um número maior de organismos privados quando comparadas à ECI, essas parcerias, tanto quanto essa política educacional, elas têm tido aqui um amplíssimo alcance em termos de território e de população, implicando também lamentáveis decorrências aos trabalhadores paraibanos, como nos mostra o trabalho de Maria Silva e Alessandra Silva (2023), tratando do arroubo empresarial sobre o serviço estatal de saúde do Estado da Paraíba.

Seguindo as autoras, é notório que as políticas de parcerias têm cedido, em vasta escala, a gestão e os recursos de unidades hospitalares, então sob tutela do Estado, às OSSs,

organizações que se vê pertencerem predominantemente ao empresariado local e nacional. Essas instituições atuam, sem surpresa, essencialmente como empresas a gerir serviços sociais e seus respectivos fundos, buscando, em primeiríssima instância, seu lucro econômico. No ano de 2018, sete anos após o início dos contratos de parceria na Paraíba, seriam repassados pelo Estado mais de R\$ 400.000.000,00 aos organismos que atuavam na rede de saúde paraibana. Até 2020, já haviam sido firmados termos com sete OSSs, para a administração de 15 hospitais espalhados pelo território paraibano (Silva; Silva, 2023).

Olhando para as políticas educacionais paraibanas na busca por um paralelo com a Escola Cidadã Integral, é preciso que façamos referência ao desenvolvimento, no âmbito de toda a área geográfica paraibana, a partir do ano de 2012, de uma política de escopo federal da qual já conhecemos o conteúdo burguês: o Proemi. Conforme os objetivos estratégicos da burguesia brasileira, o Programa fora uma via de desenvolvimento do mais recente conteúdo formativo empresarial na Paraíba, introduzindo e trabalhando, no Ensino Médio das escolas estaduais, disciplinas e materiais curriculares produzidos por instituições educacionais do empresariado. A assessoria disponibilizada à rede estadual por esses organismos no desenvolvimento do Programa funcionara como mais um canal vital de ligação entre as instituições empresariais e os quadros dirigentes da educação estadual paraibana, tal como vimos ocorrer com Aléssio Trindade.

Sobre o alcance do Proemi, uma pequena noção do quantitativo na Paraíba pode ser localizada quando sabemos que este chegaria, no ano de 2013, a 72 escolas estaduais de Ensino Médio contempladas pelo Programa, atuando sobre 26.876 estudantes paraibanos (Jornal da Paraíba, 2015).

Se procurássemos agora alguns indicativos processo de privatização que prossegue sobre as diversas redes estatais de ensino na Paraíba, é muito sugestiva, neste Estado, a sólida atuação de instituições educacionais do empresariado nacional e internacional. Novamente, deixemos que nos fale Souza (2018). O pesquisador, portando dados concernentes ao período entre 2000 e 2015, constrói um pequeno quadro em que arremata o avanço, na Paraíba, das parcerias estatais junto a organismos empresariais voltados à educação, dentre os quais está o ICE. Souza expõe, sobre o número e o objetivo dessas entidades, que eram:

nove instituições privadas, com perfis e setores econômicos de origem bem distintos, mas com interesses semelhantes, cujos traços identitários lhes colocam no mesmo setor do mercado que busca, na área educacional, a disputa de hegemonia [...] (Souza, 2018, p. 8).

Nesse seu trabalho, o autor também considera a Escola Cidadã Integral, tornando-a como um dos alvos privilegiados de sua análise. Em relação à ECI, de duas *hipóteses iniciais* apresentadas por ele, e considerando os objetivos deste nosso trabalho, importa-nos fazer ressaltar a seguinte posição sua sobre nosso objeto. O pesquisador propõe que a Escola Cidadã Integral:

[...] faz parte de uma estratégia maior de introjeção e enraizamento da racionalidade gerencial na rede estadual de ensino, ao tempo em que se garantira a adequação dos conteúdos formativos às demandas do processo produtivo, seja em escala nacional/regional, buscando-se elevar o nível médio de formação da mão de obra das novas gerações, por um lado e, por outro, buscando com mais eficácia o alcance das metas do IDEB e do IDEPB. Ou ainda, mas não de forma excludente, oferecendo uma formação técnica que se adeque os arranjos produtivos locais, contribuindo para a dinamização e mobilidade social (Souza, 2018, p. 8).

Teorizando sobre o sentido formativo classista de nosso objeto, e ainda que não tenha se proposto, no artigo de que agora nos servimos, a desenvolver maiores considerações sobre o tema – dado o próprio objetivo de seu trabalho –, o autor consegue sugerir, com uma perspicácia que pensamos corresponder ao método de pesquisa que adotara, o que se apresenta para nós como uma possível determinação do conjunto das políticas estatais paraibanas. Referindo-se ao nível político mais imediato, o autor revela que a ECI figura como um valor ideológico político-estatal na cena política paraibana, o que acontece, centralmente, em relação a determinados segmentos políticos em seu cálculo eleitoral, bem como em relação ao próprio Estado no seu cálculo de legitimação social junto à população paraibana.

Quando, entretanto, aponta para o nexos guardado entre a ECI e a configuração da economia local, ele nos insufla a refletir sobre as conexões guardadas entre as transformações econômicas da formação social paraibana sob o neoliberalismo e a Escola Cidadã Integral. Em nossa perspectiva, estaria na transformação da economia paraibana sob o neoliberalismo não apenas o que seria uma infra determinação da Escola Cidadã Integral mas também um condicionante das demais políticas educacionais e do conjunto das políticas do Estado da Paraíba. Relevando-se da Paraíba o seu estágio neoliberal e a sua condição periférica no interior do que já é a dependente formação social capitalista brasileira, se chegaria a um panorama abstrato, é verdade, mas que pode nos munir de nortes para uma leitura mais em traços grossos da materialidade em que relação a qual se organizam as políticas estatais paraibanas e, nelas, as políticas educacionais.

Levando em conta os referenciais que levantamos sobre os efeitos da transição e da consolidação do neoliberalismo na Paraíba, depreende-se que a economia paraibana se

encontra, desde a década de 1990, numa dinâmica de *terciarização profunda*, a qual imprime uma estrutura econômica fundamentada na hipertrofia do setor de serviços e na minguada participação da indústria no todo produtivo (Albuquerque; Targino, 2016); (Polari, 1995, 2012). Sem que desenvolvamos o debate sobre esse fenômeno estrutural da maneira necessária, evidencia-se que, em relação à desindustrialização que ocorre nacionalmente sob o neoliberalismo (Boito Jr., 1996), a nova divisão nacional do trabalho que se impõe nessa conjuntura localiza estados, como a Paraíba, em zonas periféricas no que se refere a tecnologia e à densidade industrial, isso quando se pensa a indústria dos grandes centros do capitalismo nacional. No terreno da economia paraibana, onde o ramo de serviços é o predominante, a restrita parcela industrial se encontra alheada dos grandes valores produtivos do país: as indústrias de construção civil, de extrativismo mineral e de commodities – setores que já são secundários do ponto de vista tecnológico e de valor no mercado capitalista internacional.

A terciarização profunda da economia paraibana, assentando-nos na consideração dos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio ofertados nas Escolas Cidadãs Integrais *Técnicas*⁵² (ECIT'S), também nos baseando na sondagem curricular da formação para o trabalho que se projeta oferecer no conjunto das ECIs e das ECITs, parece se colocar como um determinante decisivo no que é a proposta de uma formação para um *trabalho simples*⁵³, instrução drasticamente expropriada dos fundamentos científicos da produção.

Contemplando, sobretudo, cursos profissionais voltados ao setor de serviços, a ECIT é afinada pelo que se encontra na economia paraibana. Apresenta-se, assim, como a grande supridora de formação para o trabalho de nível técnico, integrado ao ensino médio, aos jovens da Paraíba, sobrepujando com larga folga as vagas oferecidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Na próxima seção, passaremos a examinar o núcleo formativo da Escola Cidadã Integral, tarefa iniciada por Melânia Rodrigues e Maria Henrique (2019) e continuada por esta última (2020) em seu trabalho de mestrado. Com isso, pretendemos poder propor algumas novas considerações para o exame crítico de nosso objeto. Assumindo ser essa nossa tarefa uma continuidade de seus trabalhos, portados do legado epistemológico do marxismo, tentaremos lançar ao conhecimento novas determinações da Escola Cidadã Integral. Fazendo isso, quem

⁵² A ECIT é uma variante da ECI que integra, na oferta de ensino médio, a formação profissional de nível técnico.

⁵³ Importante para nossa análise empírica, escolhemo-lo por desenvolver o debate do conceito no capítulo que se segue.

sabe provoquemos também, como fizeram nossas referências, à busca, por parte de pesquisas posteriores, em avançar sobre o domínio crítico da matéria formativa da ECI e também sobre a sua implementação, quem sabe considerando a relação que guarda esta importante política educacional da Paraíba com a terciarização econômica que ocorre nesse estado.

3 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL

A proposta formativa cidadã integral é o cerne do programa político-educacional constituído na Escola Cidadã Integral enquanto uma política do Estado da Paraíba. Baseada na proposta formativa da Escola da Escolha, no interior da proposta formativa cidadã integral constam três estruturas gerais articuladas entre si: a estrutura pedagógica, a estrutura gerencial, a estrutura espacial. As estruturas pedagógica e gerencial são as fundamentais dentro da proposta formativa⁵⁴, a articulação entre ambas guarda um caráter mais constitutivo.

O primordial da proposta formativa em suas estruturas pedagógica, gerencial e espacial encontra, em específicos documentos produzidos pelo ICE, a sua origem medular. Esses documentos, juntos às diretrizes operacionais expedidas pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), compõem o todo que viabiliza o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais⁵⁵, prevendo a elas o seu conteúdo e sua forma.

O exame das diretrizes operacionais norteadoras da dinâmica de funcionamento das ECIs⁵⁶ (Paraíba, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023) permitem que entendamos esses documentos como organizadores de importantes caracteres no momento de implementação das Escolas Cidadãs Integrais. Encontram-se neles normas decisivas sobre o funcionamento da proposta formativa cidadã integral, cujo centro é a estrutura pedagógica. Vê-se, nos referidos documentos, a expedição, em relação ao que essa proposta tem de mais fundo, de elementos que consideramos circundantes. O grande mérito desses documentos, dentre outras importantes disposições referentes à implementação da ECI, está em organizar o currículo destas escolas,

⁵⁴ É possível que se questione nossa escolha em abarcar as três estruturas gerais da proposta com o termo *formativa*, termo esse que remete predominantemente aos aspectos pedagógicos de uma proposta escolar. A escolha se explica pela premência da estrutura pedagógica em relação à estrutura de gestão. Os próprios objetivos gerais da proposta são os formativos, como acontece, de forma geral, com a maioria das propostas formativas escolares. Por outro lado, essa escolha é também uma imposição das evidências. No conjunto dos documentos que analisamos, as estruturas de gestão e espacial são entendidas em sua existência em função dos objetivos formativos, operacionalizando o conteúdo da estrutura pedagógica. Verificado pela análise que fizemos de documentos que organizam a proposta, o fato pode ser também observado quando olhamos para a dimensão de implementação desta política educacional na Paraíba. Apesar de se considerar ter a estrutura espacial funções pedagógicas, é comum que se veja, no funcionamento de várias ECI's, o agenciamento apenas das estruturas pedagógicas e de gestão, sem que haja a aplicação da estrutura espacial projetada ou, ainda, engendrando-a em condições materiais precárias. Realidade que é, na verdade, generalizada. O agenciamento das estruturas pedagógica e de gestão é considerado como garantidor do núcleo da dinâmica formativa projetada.

⁵⁵ Isso vale para sua principal variante, a Escola Cidadã Integral Técnica. Na Paraíba, existem ainda as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas, que implementam a Escola da Escolha, adaptando-as à realidade da ressocialização de jovens paraibanos.

⁵⁶ A partir da Lei Estadual 11.000 de 2018, que imprimia, dentre outras, uma mudança institucional da ECI – passando de medida de governo à política de Estado, o modelo teria diretrizes operacionais próprias, publicadas a partir do ano de 2019.

nesse sentido organizando também as ementas dos cursos técnicos das ECITs – com o que estabelecem o alinhamento dessa política educacional às resoluções e leis federais e estaduais. Junto às disciplinas tradicionais e àquelas que compõem o currículo particular da Escola da Escolha, esses documentos adicionam ainda novas disciplinas, muitas das quais terminam por complementar e prolongar referenciais de conhecimento já postos no interior do currículo particular proposto na Escola da Escolha.

Como exemplo desse movimento, citamos as “Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba”, primeiro documento norteador da SEE-PB voltado especificamente à operacionalização das ECIs; documento a partir do qual se acrescentavam às disciplinas tradicionais e àquelas referentes ao modelo da Escola da Escolha, os componentes curriculares “Inovação Social e Científica”, “Intervenção Comunitária” e “Empresa Pedagógica” (Paraíba, 2019).

Sob nosso ponto de vista, em relação à eficácia dessas diretrizes sobre o núcleo pedagógico proposto pelo ICE, não deixamos de considerar a ocorrência de adições ou modificações, as quais não são, por sua vez, sob nossa análise, expressivas a ponto de que vejamos alterado, substancialmente, aquele esqueleto da Escola da Escolha – que permanece resolutivo, mesmo que recoberto de novos detalhes.

Ainda que não totalmente intacta, a substância pedagógica da Escola da Escolha se mantém impávida na Escola Cidadã Integral paraibana, tal como se encontra nos cadernos do ICE de 2016 que analisamos. Isso impõe que estabeleçamos como norte, partindo em busca da substância essencial da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral, aquilo que é o núcleo da estrutura pedagógica da Escola da Escolha.

Ainda nisso, impõe-se que indiquemos, desde já, que assim como não nos propusemos a ir de encontro às adições impetradas pelas diretrizes operacionais da SEE-PB, não nos colocamos a examinar a totalidade dos elementos da estrutura pedagógica que a Escola Cidadã Integral empresta da Escola da Escolha. Esse recorte não nos impede, pensamos, de nos referir efetivamente a essa estrutura pedagógica durante a nossa apresentação, já que nosso foco de estudo se põe sobre o que julgamos serem os seus principais elementos. Neste trabalho, o alvo de nossa análise incidiu sobre as concepções centrais, as matrizes curriculares e os eixos estruturantes de práticas pedagógicas da Escola da Escolha, elementos inteiramente assumidos pela Escola Cidadã Integral.

Tentaremos proceder de forma que, com base na análise sobre essas matrizes curriculares e sobre esses eixos estruturantes, façamos emergir as concepções centrais que residem nessa estrutura. Para isso, dois documentos ganharão centralidade em nossa investigação. São eles o caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b) e o caderno “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo; Componentes Curriculares do Ensino Médio” (ICE, 2016d).

Por outro lado, lançaremos mão, constantemente, de incursões e de exames do conteúdo de outras fontes, no sentido de que perspectivemos a análise daquelas fontes principais, complementando e desvelando o significado de sua matéria. Nossas fontes secundárias serão o livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova” (Magalhães, 2008) e os cadernos: “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha” (ICE, 2016a) e “Modelo Pedagógico: Conceitos” (ICE, 2016c).

Observa-se, no interior da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral, que, enquanto as concepções centrais dão o conteúdo dos objetivos escolares, as matrizes curriculares e os eixos estruturantes de práticas pedagógicas são colocados para que seja implementada a formação pensada. Como concepção central da proposta formativa, está a noção de *formação humana integral*. Esta concepção fornece a lógica geral da estrutura pedagógica e mesmo do todo da proposta formativa entre as suas diferentes estruturas, conferindo a este complexo uma organicidade de sentido.

Orbitam ao redor da concepção de formação integral conceitos a ela subjacentes, essenciais por comporem nela a sua materialidade. Dentre eles, estão específicas concepções de *homem*, de *trabalho* e de *cidadania*. Sem que nos furtemos de tecer considerações sobre as demais concepções, lançaremos especial atenção ao específico conceito de homem que ali se encontra.

Sobre a concepção de formação humana integral, a sua centralidade se mostra na função organizativa que exerce no interior da estrutura pedagógica, dispondo as matrizes curriculares: *Os 4 Pilares da Educação, Educação Interdimensional*; assim com os eixos estruturantes de práticas pedagógicas: *Projeto de Vida, Protagonismo, Pedagogia da Presença*.

No conjunto de documentos que analisamos, a consideração daquilo que se apresenta para justificar a existência e a proposição de uma formação humana integral pode nos ajudar a introduzir, para melhor compreensão, a natureza dessa concepção. Essa primeira aproximação nos ajudará na ambientação junto à estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral.

Tomemos assim o caderno “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha” (2016a), documento de referência produzido pelo ICE em 2016, voltado a preludiar a proposta formativa Escola da Escolha aos quadros educativos responsáveis por administrar, gerir ou implementar o modelo nas escolas. O caderno está dividido em quatro capítulos: “Afiml, onde tudo começou?”, “A Escola da Escolha à luz da história”, “O modelo Escola da Escolha” e “Projeto de Vida”; ao seu final, apresentam-se referências bibliográficas e informações de edição do material.

No prelúdio que desenvolve, como ocasião reclamada da proposta formativa, está o desafio da sociedade brasileira em resolver a fórmula “desenvolvimento econômico X equidade social”. Nesta tarefa, a educação ganha um papel decisivo. Ela deverá estabelecer, como o extrato de seu trabalho, o provimento de “referências que tragam sentido e significado para a criança, para o adolescente e para o jovem” em suas vidas. Deve, assumidamente, passar a ser o meio “fundamental para a constituição de uma perspectiva de futuro” nos estudantes brasileiros (ICE, 2016a, p. 24).

Num plano mais amplo da ocasião descrita, são colocadas o que seriam as condições gerais da sociedade mundial no tempo presente. Na linha do documento, o quadro do tempo presente fora construído com muito da matéria dada pelo século passado, um período caracterizado por “catástrofes, incertezas e crises” (ICE, 2016a, p. 24). Frente a um panorama mundial complexo e de temporalidade acelerada, estaria justificada a busca de uma formação integral dos homens.

Que formação permitirá ao homem responder a temas tão fundamentais para a sua própria existência como o futuro do estado, a capacidade do mundo para se auto-alimentar, as limitações do mercado global livre, os riscos da humanidade para a auto-destruição e destruição do ambiente, o barbarismo contemporâneo alimentado pelo radicalismo e fanatismo religioso, entre outros? (ICE, 2016a, p. 25)

Frente ao quadro, argumenta-se ter se estabelecido sobre a educação o dever de adotar um “novo horizonte antropológico” (ICE, 2016a p. 25), referencial a partir do qual se poderá dotar os estudantes de uma conduta “autônoma e solidária”, postura compatível com a realidade presente em nível mundial. O compromisso formativo que a escola deveria assumir frente ao contexto nos é apresentado de modo mais desenvolvido num outro documento, o caderno “Modelo Pedagógico: Conceitos” (ICE, 2016c). Tal como o documento anterior, temos em vista um marco de referência produzido pelo ICE em 2016, destinado à apresentação, ao corpo educativo, de concepções entendidas como fundantes da dinâmica da Escola da Escolha. O

documento é formado pelos capítulos: “Sociedade”, “Escola e Currículo”, “Educação”, e “Infância e Juventude”, apresentando, ao final, referências bibliográficas e informações editoriais.

Neste novo documento, discutindo-se sobre o que seriam as tarefas hodiernas da escola, são tomadas considerações de Lino de Macedo⁵⁷, apontando-se três compromissos formativos básicos a serem adotados pela escola: o compromisso científico (“transmissão do conhecimento socialmente produzido”), o compromisso filosófico (“promoção dos aspectos que complementem os indivíduos como seres humanos”) e o compromisso de unir essas duas prerrogativas (pela consolidação de “procedimentos” e de “habilidades”) (ICE, 2016c, p. 9).

Ora, destes três alicerces que nos são indicados, veremos que o compromisso filosófico, correspondente ao novo horizonte antropológico a ser assumido pela escola no tempo presente, é a essência da formação integral oferecida pela ECI. No cerne da estrutura pedagógica em tela, as aprendizagens advindas desse compromisso escolar emergente são posicionadas como sustentadoras das demais aprendizagens programadas.

A estrutura pedagógica da ECI projeta uma dinâmica educativa que se organiza tendo em vista não só a preparação acadêmica do jovem mas também, e sobretudo, o seu desenvolvimento pessoal, aquilo que é pensado como estabelecendo o que seria uma formação humana integral.

O desenvolvimento pessoal do jovem é entendido como um objetivo coerente com as demandas postas pelas sociedades contemporâneas aos sujeitos e à educação. Acrescentada à formação acadêmica, essa formação busca compor, no terreno formativo, o significado de uma preparação para a vida e para o trabalho, isso consideradas as formas como se apresentam no século XXI. A preparação para a vida e para o trabalho seria o referencial qualificador externo que direcionaria no jovem a ocorrência dessa formação entendida como integral (ICE, 2016a).

Instaurado esse horizonte formativo, é necessário enfatizarmos que se trata de um horizonte formativo humano, um processo educativo que se estabeleceria sobre o jovem, futuro trabalhador, tomado filosoficamente como homem. Conforme a estrutura pedagógica é exposta pelo conjunto dos documentos que analisamos, vê-se instaurar o artifício de representação do gênero humano para que sejam colocados o motivo, o terreno, e o produto do processo formativo proposto.

⁵⁷ Professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), suas pesquisas direcionaram-se centralmente ao desenvolvimento cognitivo infantil. Além do próprio ICE, foi consultor especialista de organismos empresariais de educação como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann.

Entre as variantes de representação do homem, predomina a que o apresenta como *errante*, o qual necessitaria encontrar seu lugar e sua função no mundo - no que residiria o motivo filosófico da formação defendida. Perspectivado o quadro social onde abundaria o homem errante, impõe-se assim que sejam ultrapassados os limites de uma formação meramente acadêmica e que seja alcançada uma formação que dê conta da construção de um novo homem.

Isso poderia ser feito desde que se tome esse homem de maneira coerente com o que seria a sua natureza. Deve-se tomar o homem como possuidor de múltiplas dimensões, esferas sobre as quais deve incidir o processo formativo. Essas esferas humanas necessitariam ser contempladas pela dinâmica educativa buscando-se o desenvolvimento do homem em suas virtuais potencialidades (ICE, 2016b. p. 49). O objetivo é que se construa, sobre o território dessas dimensões, propriedades concretas, características objetivas no jovem estudante, as quais, por sua vez, são “valores e competências pessoais, cognitivas e sociais” (Magalhães, 2008, p. 47- 49).

Apresentando o expediente de projeção filosófica do jovem como homem, vimos irromper nesta exposição dois novos documentos, dos quais um detém importância primordial para nossa análise. Editado pelo ICE em 2016, o caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b) busca trabalhar solidamente as matrizes curriculares e os eixos estruturantes de práticas pedagógicas próprias da Escola da Escolha, fundamentando, desse modo, o seu funcionamento pedagógico. Constituído pelos capítulos “Protagonismo”, “Os 4 Pilares da Educação”, “Pedagogia da Presença” e “Educação Interdimensional”, este caderno, como os demais, expõe seus referenciais e dados de edição ao final de seu corpo.

Por sua vez, “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova” (Magalhães, 2008) é um livro publicado sob coordenação de Marcos Magalhães, quando ainda não estava completamente ajustada a estrutura pedagógica da Escola da Escolha. O sentido era o de que se pudesse publicizar o programa político-escolar, tomando para isso a sua implementação em Pernambuco através do Procentro, apresentando-o como um caso de sucesso educacional. Os capítulos “O arcabouço institucional”, “A estrutura operacional”, “A proposta educacional dos centros”, “A operacionalização das escolas”, “Os custos”, “Os resultados” e “Visão 2014” – precedidos por um prefácio e uma introdução – são sucedidos por uma conclusão, pelo encadeamento de manuais operacionais destinados aos quadros escolares, e por um portfólio, no qual são condensadas matérias jornalísticas que celebram o programa Escola da Escolha.

De volta categorização do jovem como homem que faz a estrutura pedagógica da ECI, e indo direto ao cerne da questão, afirmamos que nesta estrutura a busca pelo desenvolvimento das potencialidades do homem, embasada na “visão humanista” que se diz adotar (Magalhães, 2008, p. 47), não encontra no desenvolvimento humano o seu real norte. O movimento através do qual se procura assentar no homem propriedades é aquele no qual se toma o jovem, futuro trabalhador, como uma matéria a ser beneficiada em prol do crescimento econômico. Quando irrompe no discurso da estrutura pedagógica a concepção de trabalho, passando-se então a se refletir sobre ele, vê-se que é concebido de modo raso em relação à apropriação do conhecimento e à própria produção da vida. Além de não se programar a formação de um trabalhador que, no curso de suas atividades, desenvolva-se em suas faculdades físicas e reflexivas, por debaixo de toda uma retórica de concretização das potencialidades do jovem, entende-se o seu trabalho como efetuação da acumulação capitalista. Como tentaremos demonstrar, consideradas as propriedades a serem desenvolvidas nos estudantes, vemos que, ao tratarmos da formação humana integral em tela, não temos à frente qualquer formação – em suma, tratamos, na verdade, de uma dinâmica educativa que se funda em função da reprodução da sociabilidade capitalista em seu presente estágio, neoliberal.

Projeta-se que a primeira grande realização funcional da estrutura pedagógica ocorra na instauração, pelo jovem, de uma *moral voluntarista*. Orientado nela, o estudante se posicionará em consentimento aos moldes individuais estabelecidos em função da dinâmica da formação social capitalista brasileira em seu estágio neoliberal.

Sobre essa postura constituída pelos valores de *iniciativa, liberdade e compromisso*, devem tomar base as duas outras realizações centrais previstas na proposta. A estabilização, no jovem, da *conduta de planificação da vida* e, com o seu desenrolar, o exercício da *conduta protagonista*, comportamentos que, veremos, cristalizam nesse jovem uma *ética utilitarista*, comportamento oportuno à reprodução da acumulação na formação social capitalista brasileira, posto que coloca ao jovem, por meio dos valores de *autonomia, solidariedade e competência*, uma específica cidadania e uma determinada performance na realidade do trabalho.

A postura voluntarista e a conduta utilitarista, tais como programadas pela formação humana integral são, precisamente, demandas impostas aos indivíduos dos segmentos trabalhadores na conjuntura neoliberal da formação social capitalista brasileira. A esse respeito, Lúcia Neves (2005) explicita que, como movimento geral da renovação da hegemonia burguesa em se tratando da formação social capitalista global, está a

necessidade de criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina (Neves, 2005, p. 59).

Fazer com que os trabalhadores se voluntariem à materialidade da formação capitalista brasileira; que planejem sua vida tomando como norte o exercício de uma conduta colaborativa na vida social, e eficiente na vida produtiva – é uma demanda relevada ao extremo pelas classes dominantes quando encarados os condicionantes impostos pela posição subalterna do Brasil no interior da sociedade capitalista mundial. Imposições que incidem sobre a exploração do trabalho e sobre a dominação ideológica das classes burguesas, dinâmicas sustentadas e ao mesmo tempo restringidas pela radical exclusão e pela pauperização generalizada das camadas populares que aqui se encerra.

Torna-se entendível, desta forma, o teor do conteúdo que está no núcleo da estrutura pedagógica que a Escola da Escolha empresta à Escola Cidadã Integral. Constituído por formas morais e éticas, esse extrato formativo condensado por quadros intelectuais das classes dominantes país diz respeito a expedientes ideológicos que, de modo geral, estão presentes na maioria das formações sociais capitalistas em seus sistemas escolares. Como poderíamos, entretanto, compreender a singularidade desse conteúdo no interior de nosso objeto?

Nesse quesito, é Gramsci quem nos dá os pontos de partida teóricos e as indicações de um caminho. Faz isso quando revela a ampliação e a sofisticação das funções estatais nas formações sociais capitalistas de alta complexidade. Neste sentido, explicita que nessas formações se impõe que seus Estados assumam funções educadoras junto às massas, num deliberado e sistemático processo de conformação de tipos humanos de que falara. Gramsci vai além nessa apuração, entregando-nos sinais quanto ao papel das instituições escolares no aprendizado generalizado investido pelos Estados capitalistas contemporâneos.

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), *tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros*, o direito será o instrumento para esta finalidade (*ao lado da escola e de outras instituições e atividades*) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos (Gramsci, 2007b, p. 28, grifos nossos).

Ora, nos fornecendo essas indicações sobre a atuação do Estado e nele das instituições escolares no processo generalizado de formação dos indivíduos nas formações sociais capitalistas complexas, Gramsci descortina determinações fundamentais encontradas na realidade das modernas sociedades capitalistas: desvela, tratando da conformação de costumes

e atitudes, o sentido da presença do teor moral e ético que reside no interior da estrutura pedagógica de uma instituição escolar tal como a Escola Cidadã Integral.

Vemos com isso que, quando se exige que compreendamos esse extrato a fundo, conceituando qualitativamente a sua especificidade, ou seja, que representemos teoricamente não só a forma desse extrato – a forma de uma moral e de uma ética – mas ainda o que é o seu conteúdo – a sua matéria voluntarista e utilitarista –, não basta apenas que lancemos nosso olhar para o nível mais imediato de seus determinantes. Para que caminhemos no sentido de uma conceituação do específico, é necessário que nos debrucemos tanto sobre as determinações mais finas da qual descende quanto das mais gerais que esse particular medeia – algo que se encontra precisamente em nível da formação social capitalista global e na eficácia de sua presente conjuntura. Entende-se, deste modo, que muito do específico desse extrato consta, na verdade, como uma generalidade particularizada no local, encontrando, então, sua origem longínqua no atual momento histórico do conjunto das formações sociais capitalistas em seu sistema desigual e combinado: o neoliberalismo.

Sobre a conjuntura global neoliberal, apoiados no que explana Gérard Duménil e Dominique Lévy (2020), compreendemos dialeticamente que esta se gesta no interior da última grande crise estrutural da formação social capitalista global⁵⁸, a partir do que emergem novos caracteres nesta formação, surgidos como efeitos ou respostas a tal crise. Esse processo duplo é a própria configuração de uma nova fase histórica do capitalismo mundial, o neoliberalismo.

Das novas feições que surgem, constam algumas que muito nos interessam: a reestruturação do processo produtivo e da organização do trabalho, a rarefação do poder de compra dos trabalhadores, o pungente derretimento de direitos sociais (Duménil; Lévy, 2020). Pensamos se encontrarem em algumas dessas feições do presente momento histórico do capitalismo global muitas das linhas que nos permitem entender a natureza voluntarista e utilitarista da moral e da ética presentes na estrutura pedagógica da ECI. E se isso pode ser comprovado, impõe-se reforçarmos que não se encontra nesse plano geral, evidentemente, a origem de todas as determinações dessa natureza e da própria estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral.

Se olharmos agora para o nível mais imediato de determinantes, o teor desse conteúdo obedece também a peculiares determinações que, mesmo que ligadas de algum modo a

⁵⁸ Guardadas as suas particularidades, as crises estruturais da formação social capitalista mundial – Marx já apontara – ocorrem regularmente, impulsionadas pela inerente tendência decrescente das taxas de lucro do capital.

contextos mais gerais, são só suas. Consideremos, por exemplo, os traços autorais do trabalho intelectual de Antônio Carlos Gomes da Costa, bastante relevantes na feição da estrutura pedagógica da ECI. Façamos referência, ainda, à específica composição do quadro de articulações do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação com o empresariado e seus respectivos organismos privados educacionais. Sabemos que as articulações entre organismos privados dirigidos à educação são orgânicas e que sua ação entrelaçada compõe, na verdade, a realidade de uma potente ingerência na conformação das políticas educacionais no país⁵⁹.

O espaço da eficácia particular que queremos indicar agora está, rigorosamente, no singular arranjo que caracteriza o painel dessas articulações no caso do ICE. Não há dúvidas de que a peculiar ligação deste organismo com Norberto Odebrecht e com a Fundação Odebrecht desencadeiam resoluções características na estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral⁶⁰. É com essa aproximação que se entremeia na estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral – por se entretecer na estrutura pedagógica da Escola da Escolha, o conteúdo teórico-formativo da UNESCO – nela matéria primordial.

A complexidade da teia se revela quando notamos que determinações mais finas, como a aproximação entre organismos burgueses em educação do país, são sobredeterminadas pelo plano global do capitalismo, traduzindo, no plano local, por meio de nossa própria materialidade, esses mesmos determinantes externos. Percebe-se, pois, que a maior organicidade que tem apresentado a burguesia brasileira atuando sobre as políticas educacionais está intrincada numa agenda mundial das classes capitalistas (Martins, 2009). Correlatamente, o conteúdo primário de um programa político-escolar, tal como o da Escola Cidadã Integral em sua estrutura pedagógica, encontra, em fontes globais da pedagogia burguesa, especificamente junto à UNESCO, uma parte significativa de sua matéria.

Feitas essas observações no sentido da complexidade constituinte da ECI e de sua estrutura pedagógica, passemos a analisar o conteúdo resultante desse quadro, que condiciona na Escola Cidadã Integral as suas concepções centrais, suas matrizes curriculares e seus eixos estruturantes de práticas pedagógicas.

⁵⁹ Para análises produzidas nos últimos dez anos sobre essas articulações e sua força, em caráter nacional, ver os trabalhos de Erika Martins (2016) e de Nívea Silva e Rodrigo Lamosa (2020); em nível internacional, ver os trabalhos de Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2014) e o de Camila Souza (2021).

⁶⁰ Essa ligação, cabe apontar, define expedientes de outras estruturas do conjunto do programa político-escolar da Escola Cidadã Integral e do programa político-escolar da Escola da Escolha, em suas propostas de estruturação e implementação.

3.1 As Matrizes Curriculares

Junto ao que pretende que seja uma formação acadêmica de excelência, o terreno curricular da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral comporta a centralidade de uma formação para a vida e de uma formação de competências para o século XXI (ICE, 2016b). Esses dois componentes, análogos, compõem uma mesma substância e processo: se colocam a preparar os jovens filhos das classes trabalhadoras para a vida no século XXI, habilitando-os para a cidadania e para o trabalho no tempo presente ao prover-lhes uma específica moral e uma específica ética. A formação que se colocam a estabelecer encontra a matéria de seu corpo em duas matrizes curriculares as quais, para além de seu conteúdo programático, comportam também noções que dão a esse conteúdo um nexo, funcionado como princípios dessas matrizes curriculares. Explicitadas no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b)⁶¹, essas matrizes são “Os 4 Pilares da Educação” e a “Educação Interdimensional”.

Enquanto a primeira matriz e seu princípio são tomados de empréstimo ao relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1996) da UNESCO⁶², sendo incrementada quando mediada; a segunda é gestada como um desdobramento do bojo pedagógico que vêm sendo condensados por aquele organismo internacional desde o final do século passado.

Um dos expedientes da dinâmica formativa proposta pela UNESCO é o de refletir os indivíduos, alvos de suas propostas educativas, tais como homens, sobre eles buscando desenvolver valores e competências. É a restauração desse procedimento e de seu intento o que rege a presença das matrizes curriculares dispostas a materializar a formação integral a que se propõe a estrutura pedagógica da ECI.

A tarefa de mediação necessária para tanto, o que podemos caracterizar como um trabalho de tradução criativa, teve como seu artífice principal Antônio Carlos Gomes da Costa,

⁶¹ O documento aponta como sendo princípios educativos: “Protagonismo”, “Os 4 Pilares da Educação”, “Pedagogia da Presença” e “Educação Interdimensional”. O quadro desses princípios não ganha do documento uma explicitação de sua lógica interna, o que também é verdade para o conjunto de documentos que sondamos. Neste sentido, não há como se indicar qual é a função sistêmica de cada princípio elencado, ou seja, se constituem princípios educativos, pedagógicos ou curriculares. A análise nos permitiu caracterizar a seguinte organicidade: enquanto “Protagonismo” e “Pedagogia da Presença”, funcionam como princípios pedagógicos; “Os 4 Pilares da Educação” e “Educação Interdimensional” se apresentam como princípios curriculares.

⁶² O relatório, publicado pela UNESCO em 1996, teve ampla propagação, configurando-se como uma espécie de cartilha para a orientação de reformas educacionais em todo o mundo.

pedagogo mineiro e intelectual responsável pela organicidade da estrutura pedagógica contida na proposta formativa da Escola da Escolha⁶³.

O levantamento que fizemos permitira-nos remeter a aproximação de A. C. G. da Costa com o ideário formativo da UNESCO ao final da década de 1970, quando este se tornou diretor da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor no estado de Minas Gerais (FEBEM-MG)⁶⁴. Durante a década de 1980, o pedagogo surgiria como um oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), passando a publicar diversos trabalhos sob o suporte desta célula que, consorciada à UNESCO e assim como ela, compõe o sistema de um organismo internacional maior, configurado na Organização das Nações Unidas (ONU).

No caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, lê-se que foi trabalho desse intelectual a transformação das aprendizagens propostas no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1996) nas capacidades elencadas em *Os 4 Pilares da Educação* (ICE, 2016b, p. 35). De modo análogo, mas contando com uma feição ainda mais autoral de A. C. G. da Costa, decorreu-se na sua oficina o trabalho de síntese da Educação Interdimensional, o segundo princípio curricular da formação humana integral da ECI.

Assim, se é verdade que o trabalho de estruturação curricular da formação humana integral toma, de forma geral, o arcabouço teórico-educacional que esse organismo tem elaborado há algum tempo e, de forma específica, as aprendizagens propostas pela UNESCO no relatório “Educação: um tesouro a descobrir (1996) - também é verdade que essa mediação acarreta, sobre aquela matéria inicial, uma transformação e um desenvolvimento culminando, por exemplo, na proposição de capacidades e mesmo na asserção de um nível curricular ainda mais específico, o nível dos comportamentos observáveis, elementos que inexistem no bojo posto pela UNESCO.

⁶³ No livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” (Magalhães, 2008), a atuação e importância de Bruno Silveira na articulação da proposta formativa integral é apontada. Segundo o documento, foi por intermédio de Norberto Odebrecht e da Fundação Norberto Odebrecht que Marcos Magalhães conheceria Bruno Silveira e A. C. G. da Costa. Os dois intelectuais são apontados no Livro como articuladores pedagógicos da Escola da Escolha. Segundo site da Fundação Norberto Odebrecht, Bruno Silveira ocupou o cargo de diretor executivo naquela instituição entre os anos de 1986 e 1992 (Fundação Norberto Odebrecht, 2015). Apesar dessas indicações, o que se verifica no conjunto das fontes é a proeminência do trabalho de A. C. G. da Costa. Proeminência que não se dá apenas na articulação primitiva da proposta expressa no Livro, quando pode ter dividido importância com Bruno Silveira. A centralidade daquele se sobrepõe quando consideramos a proposta para além de sua conformação primitiva, captando-a em seu desenvolvimento. A partir de 2016, nos cadernos do ICE, é à imagem e ao pensamento de A. C. G. da Costa a que absolutamente se recorre. Supomos que, com o falecimento de Bruno Silveira, em 2006, o pedagogo mineiro deva ter assumido a proeminência na articulação pedagógica da proposta.

⁶⁴ Antônio Carlos Gomes da Costa foi, de 1977 até 1983, diretor da unidade da FEBEM na cidade de Ouro Preto (Barão de Camargos). Entre os de 1983 e 1985, ele presidiu o sistema FEBEM em todo o estado de Minas Gerais.

Examinemos o primeiro princípio curricular da formação humana integral projetada pela ECI. Tomando como referência o caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b), a matriz curricular *Os 4 Pilares da Educação* configura a formação humana integral instaurando no seu repertório “aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão das suas potencialidades” (ICE, 2016b, p. 27).

Em relação a essas aprendizagens, entendidas ali como fundamentais, somos provocados a refletir sobre um aspecto central do terreno curricular inscrito na estrutura pedagógica da ECI. Depreende-se do caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b) que as aprendizagens devem hospedar-se no interior do currículo tradicional, compondo com ele uma simbiose cuja natureza não se pode ignorar. Trata-se de uma associação em que a dominância da relação não está nos conteúdos das matrizes curriculares das disciplinas acadêmicas. Na verdade, propõe-se que as específicas matrizes curriculares da estrutura pedagógica, através do nexo de seus princípios, conduzam o sentido geral das dinâmicas pedagógicas tradicionais. Em outras palavras, sugere-se a adaptação do trabalho com o currículo convencional em função do currículo específico. Vejamos do que se trata e o que se busca com as aprendizagens da primeira matriz curricular própria da estrutura pedagógica da ECI.

Ainda no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, essas aprendizagens são apresentadas centralmente na forma de *capacidades*. Seguindo a exposição do documento, cada um dos quatro pilares de aprendizagem propostos pela UNESCO – “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a conviver”⁶⁵ e “Aprender a ser” (ICE, 2016b, p. 26) – é apreendido e traduzido como uma competência específica. Dentro de seu próprio terreno, cada competência tem situadas, como seu desdobramento, habilidades específicas. Por conseguinte, como decorrência do domínio de cada habilidade, define-se uma capacidade, que é a possibilidade de uma prática baseada na posse de uma habilidade proposta. Por fim, transposta da potência e engendrada no fazer, a capacidade é expressa e pode ser notada nos sujeitos mediante *comportamentos observáveis*.

Já de saída, vemos que essa especificação curricular, que finda na disposição de capacidades e de comportamentos observáveis, tem algo a nos revelar sobre a formação humana

⁶⁵ Nos termos com que é apresentado no documento do ICE (2016b), este pilar difere em forma, e não em conteúdo, do modo como é nomeado no relatório da UNESCO (1996). O que aparece como pilar do “Aprender a conviver” naquele documento figura no relatório como “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”.

integral da estrutura pedagógica da ECI. Nota-se, na proposição dessas capacidades, que muito se quer um pleno desenvolvimento de um característico potencial humano, potencial que possa ser subordinado ao nexos do crescimento econômico. O objetivo é robusto ao ponto de que seja proposto, mais do que uma sofisticação curricular, algo que possibilite aos sujeitos a canalização de suas habilidades potenciais em atividades práticas. Isso se percebe no movimento em que são sugeridos, como indicadores para a verificação da transposição do potencial humano buscado: o conjunto dos comportamentos observáveis. Um nível curricular que, segundo o documento, se coloca a “permitir o reconhecimento da ausência ou presença de determinada capacidade” (ICE, 2016b, p. 36).

Para que demonstremos que o que se busca fazer deste desenvolvimento humano que tanto interessa que aconteça é que que seja canalizado, olhemos para o caderno de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha” (ICE, 2016a), ele abrirá para nós um caminho. Este último documento permite perceber que, no todo da estrutura pedagógica, concebe-se o conhecimento “como grande capital da humanidade”. Diz-se de forma explícita que “a formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais passam a ser consideradas pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social” (ICE, 2016a, p. 15).

Com essa posição em vista, podemos entender que as aprendizagens da estrutura pedagógica da ECI, tais como as capacidades propostas no princípio curricular *Os 4 Pilares da Educação*, são pensadas como insumos que se buscam incrementar sobre o jovem para que, assim, os futuros trabalhadores possam concorrer de maneira mais efetiva à expansão econômica.

Nesse circuito de representações, o homem figura como um meio de produção. Neste movimento, o homem se assemelha, por exemplo, à função que tem a terra dentro da produção de uma formação social capitalista⁶⁶. Ele aparece como um material a ser adaptado em vista da valorização do valor, figurando como um capital. Assim incrementada, acredita-se que a força produtiva virtual pensada no jovem poderá atuar com a eficiência desejada, otimizando os lucros.

⁶⁶ Não poderíamos referenciar qualquer ordem de formação social, tal como as escravistas e as feudais. Veja-se que, nestas formações, a terra, apesar de também emergirem como um meio de produção, apareciam também com destaque dentro dos níveis político e ideológico. Nelas, a terra não figurava como uma mercadoria e dispunha, no conjunto das formas ideológicas e jurídico-políticas, de funções de legitimação do poder político, de ordenamento legal da sociedade e na composição da hegemonia sobre as mentalidades. De fato, não ocorre o mesmo com a terra nas formações sociais capitalistas. A vulgaridade evocada sobre a terra nestas últimas não deixa de nos sugerir a apreensão do homem dentro da lógica capitalista.

Em relação à matriz curricular *Os 4 Pilares da Educação*, prossigamos a um outro esclarecimento importante. Apesar de que seja proposta no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b) – seguindo observação presente no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1996) – a não sobreposição, em termos de importância, de um ou outro pilar sobre os demais, “O Pilar do Aprender a Ser” tem como índice de sua dominância, na mediação que o restaura na estrutura pedagógica em questão, a apresentação cuidadosa que ganham ele e suas habilidades naquele documento do ICE. A inconsistência entre o que se diz e o que se constata no caderno – o que pode ser observado sem grandes esforços – indicia uma importante determinação das matrizes curriculares e, por conseguinte, da formação integral da ECI.

Enquanto releitura dos pilares apresentados pela UNESCO (1996), a sedimentação da matriz curricular *Os 4 Pilares da Educação* encontra-se no trabalho de transposição de A. C. G. da Costa. Nessa mediação, a aprendizagem “Aprender a ser”, da UNESCO, recebe do intelectual uma apreciação especial, cuidado que contrasta com o tratamento dado às demais aprendizagens. Converte sobre ela uma afinidade do intelectual, predisposição que tem, sobre a tradução operada, implicações criativas. A feição elementar da formação humana integral expressa pela matriz curricular que examinamos é o procedimento, fundamental, de categorizar o jovem enquanto homem, quando se apreende o processo formativo a ser instaurado.

Certamente, devemos reconhecer não haver algo de absolutamente novo nesse expediente, tal como assumimos não se constituir nenhuma grande inovação a submissão desse procedimento à acumulação capitalista. Queremos chamar a atenção, contudo, à recorrência e ao patamar os quais o artifício alcança na estrutura pedagógica da ECI. Na Escola Cidadã Integral – e na Escola da Escolha, o procedimento ganha um caráter ainda mais decisivo na dinâmica pedagógica pensada, como veremos mais à frente.

Quanto aos objetivos do Pilar em suas habilidades, procura-se proporcionar ao estudante a possibilidade de “se relacionar melhor consigo mesmo”, no sentido de que possa “se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais” (ICE, 2016b, p. 32). Em sentido amplo, as capacidades desse pilar se alinham a uma ordem mais geral de aprendizagens, ordem fundamental e característica deste currículo escolar, as chamadas “*aprendizagens existenciais*” (ICE, 2016b 49), uma composição individual interna para que se possa viver – ou existir – no século XXI.

Guardando como decisiva essa ordem de aprendizagens referentes ao compromisso filosófico que a escola deveria ter, passemos ao Quadro 1, que elaboramos para sintetizar e

apresentar o sumo das capacidades elencadas pelo pilar, que são precisamente aprendizagens existenciais.

Quadro 1 – As habilidades do aprender a ser e o conteúdo de suas capacidades

Habilidade	Capacidade
<i>Autoconhecimento</i>	Refletir sobre os meios pessoais disponíveis para ação.
<i>Autoestima</i>	Cultivar um sentimento assertivo sobre si mesmo.
<i>Autoconceito</i>	Conceituar a si mesmo racionalmente.
<i>Autoconfiança</i>	Acreditar ser capaz de realizações e superação de desafios.
<i>Autovisualização</i>	Instaurar uma visão afirmativa e ampla sobre o próprio futuro.
<i>Autodeterminação</i>	Buscar determinar o próprio rumo.
<i>Autoproposição</i>	Definir objetivos, metas e prazos para alcançar aspirações.
<i>Autotelia</i>	Afirmar um norte para sua vida.
<i>Autonomia</i>	Escolher suas decisões e responder por elas.
<i>Autopreservação</i>	Suportar e evoluir frente às adversidades.
<i>Autorrealização</i>	Definir uma razão para o seu próprio desenvolvimento.
<i>Autotranscendência</i>	Estabelecer o significado de sua vida para além de si.

Fonte: ICE (2016b, p. 34-35).

Consideradas em relação aos objetivos do Pilar, essas capacidades, que são matéria-prima da formação humana integral projetada, permitem-nos sugestionar sobre como se pensa o jovem egresso desse processo formativo. Para que cheguemos a um condensado da imagem sedimentada, pode nos ajudar ainda uma nova explicitação dos objetivos do Pilar, que se encontra no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”. Ali nos é dito que o Pilar “prepara o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo perante as diferentes circunstâncias da vida” (ICE, 2016b, p. 33).

Temos, alinhados objetivos e capacidades, que o “relacionar-se melhor consigo mesmo” buscado pelo Aprender a Ser significa, por parte do jovem, a instauração sobre si de uma noção, a promoção de um conceito a respeito de si próprio. Mas não de qualquer modo, fala-se na elaboração de pensamentos autônomos exatamente no sentido de que esse jovem, pensando a si mesmo como *potente*, passe a entender a si, frente aos eventos e condições socialmente postos, como aquele que escolhe e que pode escolher: como aquele que define o que faz, tomando seus próprios instrumentais, em relação à realidade dada e ao seu futuro.

O propósito é que ele veja a si mesmo como isolado e crucial na eficácia de sua determinação individual, que se acredite dotado de infinitas faculdades a serem desenvolvidas. Possante, ele é capaz de qualquer feito, desde que queira e se aplique na plenitude das múltiplas aptidões que nele residem virtualmente – o que o qualifica a projetar e realizar, por seu empenho na exterioridade, a sua vontade. E vendo a si decisivo assim, ele só pode remeter a si mesmo a responsabilidade pelo decurso de seu futuro.

Há em toda essa autonomia, no entanto, um detalhe do qual já se pode talvez se supor um significado. Ao se propor buscar um melhor relacionamento consigo para que se possa estabelecer um melhor relacionamento com o mundo, percebe-se que o fim último da autonomia e do desenvolvimento pessoal não está mesmo nesse desenvolvimento, mas na relação com o mundo. As potencialidades as quais o jovem é levado a acreditar que possui encontram, na realidade do mundo, o espaço de sua serventia. É, então, nessa realidade que esse sujeito deve procurar o sentido de sua existência individual. Assim, ciente ou não, deve consentir a realidade na sua forma e no seu conteúdo, a ela se resignando, adaptando-se, buscando a ela concorrer.

Conhecer o sentido das capacidades do Aprender a Ser, como assim nos predispomos, nos leva a buscar entender o significado dos valores que são constantemente ratificados, no conjunto dos documentos analisados, como referenciais que habilitem o jovem a fazer “escolhas” nas diferentes dimensões da vida: pessoal, social e produtiva (ICE, 2016b p. 12). Quando se estabelecem valores colocados a orientar os sujeitos individualmente, infere-se o que se constitui numa moral. Mas o que seria uma moral?

No seu “Dicionário Básico de Filosofia” (2001), Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001) nos apresentam a definição dada por Immanuel Kant (1724-1804) sobre o significado desse termo. Segundo o dicionário, para esse filósofo, a moral seria a dimensão da razão humana destinada à orientação da ação prática, no sentido de que, no indivíduo, tal conceito corresponderia à resposta, categórica, à pergunta, também categórica: *o que devemos fazer?*

Temos então, nos valores de uma moral, um conjunto de referenciais a ser adotado como norte filosófico da ação prática. Este é o caso da moral e dos valores encontrados na estrutura pedagógica em questão, direcionados ao intelecto dos estudantes, postos como orientadores de sua ação. Em face do nexos geral das aprendizagens do Aprender a Ser, teríamos, nessa moral, uma aprendizagem catalisadora prevista, logo a expectativa de um posicionamento voluntarioso do jovem em relação à sociedade.

O espiritualismo⁶⁷ através do qual se sugere, pelas capacidades do Pilar, a necessidade de realização do jovem no mundo, funciona como uma manta que recobre, apregoando a busca da felicidade e da plenitude humana, o que é a natureza de consenso que há na postura fundamentada nos valores de *iniciativa, liberdade e compromisso*.

Pela operação desse expediente ideológico são envolvidas não só as capacidades do Aprender a Ser mas a totalidade das aprendizagens previstas na estrutura pedagógica da Escola da Escolha, assumida pela ECI. Sustenta-se através desse tom filosófico o que julgamos poder definir como uma *cena formativa*⁶⁸ a representar o funcionamento da estrutura pedagógica em questão – cenário que, trazendo para si imediatamente a percepção do observador em relação ao processo pedagógico, não lança, no centro desse cenário, os reais objetivos formativos e os interesses classistas em jogo. Os valores morais, neste caso, são apresentados ao espectador como chaves para “transformar o potencial humano em competências, habilidades e capacidades” (ICE, 2016b, p. 22). No jogo desta encenação, a formação que se procura ofertar aparenta ter como norte a realização e a felicidade dos estudantes, e não a sua voluntariedade às condições nas quais será explorado.

Sintetizando as aprendizagens existenciais do Pilar, a consolidação desses valores no jovem é programada como um feito fundamental da formação humana integral da ECI. Dizemos isso, porque, em vista da revelação da lógica dessa moral, esses valores são considerados à base de um sujeito que deve pensar a realidade a partir da metáfora não tanto de uma esfera, na qual se supõe inserido, mas de uma linha que, tendo início nesse mesmo sujeito, alcança e se finda em seu exterior. Ele não é incitado a questionar a realidade, mas a se projetar nela enquanto o protagonista de uma peça que entende como somente sua; sobretudo buscando dar à sua vida, na exterioridade, uma utilidade. Quando é chamado a considerar o mundo, não é para que o

⁶⁷ O discurso espiritualista passa a ser propagado como expediente cultural quando do processo de transição ao neoliberalismo pela formação social capitalista global. Sua linha lógica sugere como único horizonte existencial das sociedades humanas a realização individual interior dos sujeitos, o que significaria, de fato, no exterior da realidade das sociedades capitalistas, sendo marcada por um imediatismo e viabilizada pelo mercado. Isso porque a crise das sociedades socialistas indicaria a obliteração de projetos societários socialistas como opção válida para a realização dos sujeitos (Anderson, 1999).

⁶⁸ A referência para esse nosso recurso teórico é o conceito de cena política proposto por Marx (2011) e adensado teoricamente por Nicos Poulantzas (2019). A conformação de uma cena política seria um efeito da estrutura política própria ao Estado capitalista em organizar institucionalmente, em partidos políticos, as frações das classes dominantes. Fazendo isso, o Estado capitalista instaura limites institucionais aos embates econômicos entre as frações burguesas, regulação que, ao traduzir esses embates em disputas partidárias, constituiria uma representação, no cenário institucional no qual se movimentam os partidos, dos conflitos e propósitos profundos que estimulariam a dinâmica dessa cena.

examine, mas para que o observe, estabelecendo, portanto, nesse espaço, o referencial que orienta seu desenvolvimento pessoal.

A passagem que apresentaremos a seguir, na medida em que se torna plena de significados, quando levamos em conta o expediente moral dessa formação, faz sobressaltar esse mesmo teor. Ainda no documento “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, consta como norte das capacidades do Aprender a Ser a necessidade de

desenvolver a competência pessoal, que é a capacidade da pessoa para agir com *autonomia, responsabilidade e compromisso* na relação consigo próprio, na convivência com os outros e com os meios nos quais estão e na construção de um Projeto de Vida que leve em conta o seu próprio bem estar e o da comunidade (ICE, 2016b, p. 33, grifos nossos).

A formação integral que vemos referendada é pensada como o desenvolvimento de propriedades individuais que provoquem no estudante um determinado posicionamento frente à realidade. As competências citadas na transcrição acima, que se condensam numa moral e seus valores, visam resultar num sujeito que, se vendo autocentrado, assim também se projete em relação à exterioridade, entendendo que cabe a ele, pessoalmente, não só a responsabilidade por seu próprio bem-estar no mundo. Ainda assim, em paradoxo com todo o individualismo aí existente, cabe a ele a tarefa de colaborar, pelo emprego do norte de sua vida e de suas faculdades, para o concurso da dinâmica social, assumindo um compromisso com o bem-estar da comunidade. Projeta-se o jovem isolado e se pede dele, individualmente, uma disposição funcional à exterioridade.

A passagem que se segue poderá fornecer uma imagem mais explícita de como se pensa o processo formativo inscrito na estrutura pedagógica da ECI. O trecho nos revela, com precisão, que a formação para a vida a ser recebida pelos alunos “busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage: famílias, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência etc.” (ICE, 2016, p. 13). Há nisso, sem dúvidas, o que se propõe como a construção de um timo para a vida do aluno, direcionando sua perspectiva em relação aos vários momentos do mundo – o que significa a sedimentação de uma moral e seus valores.

Como realizações posteriores que encontram suporte nessa moral, vemos serem projetadas, para além de uma postura de consentimento à sociedade capitalista, ainda que embasadas nessa postura, duas *condutas* do jovem, as quais também aparecem como índices da integralidade concebida. Tais condutas, comportamentos de excelência do homem imaginado no jovem egresso, são a *de planificação da vida* e a *protagonista*, as quais compõem entre si e

com a *postura voluntarista* um mesmo produto articulado que se espera obter através do funcionamento da estrutura pedagógica da ECI.

Como veremos mais à frente, a conduta de planificação da vida expressa a formação de um jovem o qual, baseado numa moral, define seus objetivos de vida, passando a planificar recorrentemente o desenvolvimento das habilidades de que necessitará para sua integração e realização individual na sociedade. Como expediente do exercício dessa conduta, está a expectativa da conduta protagonista, que forma junto àquela um aspecto diferente de um mesmo sujeito. A conduta protagonista qualificaria, por sua vez, o exercício de realização do jovem, ao significar nesse sujeito uma ética que traduz suas ações no mundo: sua autonomia em relação à sociedade com a qual se sente compromissado, e sua competência no mundo do trabalho.

O assentamento de uma postura voluntarista pelo trabalho das aprendizagens do Aprender a Ser na apreensão de uma moral se apresenta como uma condição necessária para percepção dos efeitos mais avançados do funcionamento da estrutura pedagógica da ECI, efeitos que tem seu suporte muito mais nos eixos estruturantes de práticas pedagógicas de *Projeto de Vida* e de *Protagonismo*.

Sem aqueles valores, a planificação da vida perderia em conteúdo, abrindo-se ao risco de se desenvolver sem o direcionamento esperado. Notemos que, naquela moral, o significado de um valor tal como a *liberdade* se traduz em capacidades expressas em jargões do tipo “afirmar um norte para sua vida”. Nesse mesmo sentido, sem que se incorpore no estudante um valor tal como o de *compromisso*, alimentado por capacidades das quais uma é “suportar e evoluir frente às adversidades”, estaria sob ameaça a desejada adaptação, a resistência, e a transposição do capital humano individual em prol do abrandamento cidadão das mazelas sociais geradas pela acumulação capitalista.

É possível perceber a função dessa moral na formação humana integral da ECI quando se observa que, enquanto o seu primeiro referencial, a *iniciativa*, já é a cristalização, como prerrogativa essencial, do contrato individual de engajamento individual necessário às condutas de planificação da vida e da protagonista, seus outros dois valores – *liberdade* e *compromisso* – compõem o cenário pessoal e social requerido para tanto. Estão nestes dois últimos valores as premissas de que o jovem tem a liberdade para escolher e de que o jovem tem o dever de responder por suas escolhas – noções indispensáveis para um comportamento de planificação da vida e de uma empenhada conduta socialmente cidadã e laboralmente produtiva, isso nos termos desejados.

Pensamos já ter exposto o suficiente para que, em face das capacidades projetadas pelo Aprender a Ser, possamos dar alguma precisão teórica à moral que traduz essas aprendizagens numa postura, definindo-a como uma *moral voluntarista*, precisamente porque se coloca a ser a base de um parecer de adesão, à materialidade capitalista, por parte do jovem estudante.

Se o procedimento dessa interação for eficaz, desta forma recobrando-se ao estudante o que é, de fato, a realidade da formação social capitalista brasileira em seu estágio neoliberal, será inculcada, nesse jovem, uma anuência de consenso a essa concretude, o que se manifestará em forma de um voluntarismo, animando-o e o motivando-o a, em função da sociedade, desenvolver as habilidades propostas, por exemplo, pelos pilares do “Aprender a Conhecer”, do “Aprender a Fazer” e do “Aprender a Conviver”, ocorrendo o mesmo com todas as demais aprendizagens pensadas pela estrutura pedagógica. No caso dos demais pilares de *Os 4 Pilares da Educação*, o Aprender a Ser e suas aprendizagens existenciais funcionam, portanto, como catalisadores das habilidades dos demais pilares, transpostas no jovem em forma de capacidades individuais. Em face das aprendizagens de um Eixo como o de Projeto de Vida, o voluntarismo do estudante é o terreno para que este construa um projeto pessoal, a fim de exerça o potencial que transformara em capacidades no mundo.

Como indicativo de garantia desse exercício no mundo, o voluntarismo e suas decorrências teriam, entretanto, de irromper ainda no ambiente escolar, manifestação que, segundo o que se propõe no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, possibilitaria, no momento do processo formativo, que esta fosse avaliada nos estudantes pelos docentes, por meios dos indicadores de comportamentos observáveis (ICE, 2016b). A vantagem na transposição do potencial humano, cumprida por uma profunda concorrência dos jovens à sociedade capitalista, é recoberta pelo discurso espiritualista do que seria uma formação humana integral dos estudantes.

Preconizando a realização individual do jovem no desenvolvimento de suas virtuais capacidades, garantindo que, no mundo, esteja a possibilidade de sua plenitude e o sentido de sua existência, o espiritualismo esconde, no interior do que seria uma expansão multifacetada do jovem, a transposição das suas faculdades em conveniência ao crescimento econômico, validando filosoficamente, social e individualmente, essa transposição.

Fazendo com que se olhe analiticamente somente para dentro de si, e não para a materialidade social, o espiritualismo sustenta ideologicamente a validade dessa realização dos estudantes - isso tanto para eles mesmos quanto para a comunidade - no que efetivamente é a realidade concreta da formação social capitalista brasileira.

O espiritualismo faz isso valendo-se da crítica à racionalidade moderna e da falsa censura à competição da sociedade de consumo, esta última um aspecto constitutivo da realidade para a qual essa estrutura pedagógica procura concorrer. Condena-se as condições de um quadro ao qual a formação humana integral procura adequar os jovens, como se essas disposições não fossem elas mesmas inerentes ao presente modo pelo qual a sociedade produz e reproduz a sua existência. Com uma ornamentação humanista, o discurso espiritualista autentica e floreia a conformação dos estudantes à ultraexploração de seu trabalho.

Podemos ver esse procedimento na prática, quando, ainda no mesmo documento, sem que seja tocado o modo de produção capitalista, critica-se o mundo moderno, como se o seu funcionamento fosse regido por um expediente espiritual, resolvível pela humanização dos homens. Assim se expressa no texto:

Individualismo, a competição, a exploração e o uso instrumental do ser humano marcam as relações interpessoais, enquanto que, no plano das relações coletivas, dentro das nações e entre as nações, o cinismo e a força bruta parecem ganhar cada vez mais espaço (ICE, 2016b, p. 48).

Tomando apenas uma das inferências possíveis sobre a passagem, o cinismo está justamente em que dissocie como propriedade da formação social capitalista global as guerras imperialistas, um dos grandes recursos de rapina para a exploração de países sobre países. Aqui questionamos: seria necessário lembrar o fato de que, retirada a casca ideológica do nacionalismo e do racismo, predominam as razões econômicas como as grandes motivadoras dos conflitos globais do século passado e do presente?

Naquele documento, argumenta-se que o quadro mundial de crise generalizada faria emergir “um desejo humano de autocompreensão, autoaceitação, autoestima, autoproposição e autodeterminação, na busca da autorrealização e da plenitude humana” (ICE, 2016b, p. 48). Com se nota, a possibilidade de superação não está na derrubada do modelo de sociedade que configura a situação. Busca-se convencer que se deve tentar a suplantação dessa realidade através da “busca do encontro do homem consigo mesmo” (ICE, 2016b, p. 48) – sentença quase idêntica a uma outra que expomos desse documento e que é a chave de sustentação ideológica, ainda que não seja a única, de todas as demais aprendizagens previstas para a formação humana integral da estrutura pedagógica da ECI.

Já tendo algum domínio do que se opera através do espiritualismo: todo o funcionamento desse dispositivo do qual o primeiro de seus principais feitos é o assentamento de uma moral voluntarista, para que avancemos na exposição, precisaremos tomar o que nos diz Gaudêncio

Frigotto (1995) sobre o significado classista da teoria do capital humano, crítica que nos habilitara o exame feito até aqui e nos ajudará a colocarmos o que se segue sobre as demais aprendizagens da matriz curricular que temos examinado. Aquele autor nos mostra que

[...] a ideia de capital humano é urna ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tornado corno indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam corno potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1995 p. 44)

Empregando a ferramenta teórica dada por Frigotto, torna-se palpável a destinação da lógica formativa recoberta pelo espiritualismo. Através da moral que o recobre, o espiritualismo traduz o que é a realização dos interesses da acumulação capitalista e o apresenta para o jovem como a realização de seu próprio potencial. Constituída como um referencial composto por um conjunto de habilidades existenciais, essa moral posiciona o jovem em sólida adesão à sociedade capitalista, de modo a que ele procure desenvolver capacidades para que nessa sociedade se realize, incorrendo assim à potencialização da produtividade do trabalho e à acumulação capitalista.

Situemos agora as habilidades dos pilares Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, e Aprender a Conviver. Em relação a eles, deparamo-nos com o fato de que elas não ganham, do caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, uma exposição direta. Frente a essa lacuna, entretanto, supomos que essas habilidades pudessem ser sugeridas por nós através de um exame cuidadoso das explanações que recebem aqueles pilares no documento. Lançando mão desse recurso, passemos a mais um quadro em que apresentamos uma síntese possível de habilidades a que chegamos através do trabalho de investigação e da conseguinte intuição que ele nos permitiu.

Quadro 2 – Os Pilares e suas habilidades

Pilar	Habilidades
<i>Aprender a Conhecer</i>	Autodidatismo, Didatismo e Construtivismo.
<i>Aprender a Fazer</i>	Flexibilidade, Comunicação e Cooperação.
<i>Aprender a Conviver</i>	Compreensão, Conciliação e Solidariedade.

Fonte: ICE (2016b, p. 27-32).

Também aqui, não partiremos à exposição da análise de cada habilidade que sintetizamos. Adotaremos uma estratégia já conhecida: a de montarmos um panorama que se proponha a dar conta de um balanço geral desse universo.

Nesse sentido, consideremos desses pilares, como primeiro passo de nossa estratégia expositiva, seus objetivos gerais. Como objetivo do Aprender a Conhecer, vemos que busca “levar às pessoas as bases fundamentais e o desejo para continuar aprendendo ao longo de sua vida”. Do pilar Aprender a Fazer, vemos que este objetiva, no âmbito da formação profissional, tornar “a pessoa apta a enfrentar novas situações”. E quanto ao Aprender a Conviver, objetiva “desenvolver a compreensão e aceitação de si próprio e do outro” (ICE, 2016b, p. 27-32).

De posse desses sentidos, dispnhamos, paralelo a eles, as habilidades sintetizadas, alinhando também aí a moral voluntarista e sua carga, fazendo com que o voluntarismo signifique os objetivos e as habilidades dos pilares em tela. Partindo do voluntarismo, o procedimento tornará possível o conhecimento dessas aprendizagens, o que, por sua vez, revelará mais do que compõe o próprio voluntarismo.

Se é o voluntarismo que direciona às demandas econômicas do capital habilidades como as de *construtivismo* (Aprender a conhecer) e de *conciliação* (Aprender a conviver), essas mesmas habilidades definem predicados dessa postura, fornecendo-lhe situações de seu exercício. Sabendo que a habilidade de construtivismo se traduz na capacidade do indivíduo em transitar pelos vários caminhos da construção de saberes, nisso mobilizando seus próprios recursos; sabendo também que a capacidade de conciliação se realiza num indivíduo capaz de apaziguar conflitos através do diálogo, de modo a que se integrem os envolvidos (ICE, 2016b, p. 29-32) - podemos perceber, num primeiro momento, que se visa alcançar e explorar os limites conhecidos de faculdades humanas como a cognição. O que se quer, evidentemente, é o consentimento e a prontificação do indivíduo em se disponibilizar à aplicação funcional do capital humano concebido em suas faculdades para fins do trabalho. Procura-se com a segunda habilidade, por exemplo, um fim abertamente político: uma postura e uma prática pacificadora, exatamente no sentido de se que atue individualmente na proteção da integridade social, constituindo, no jovem, um guardião do tecido comunitário de que faz parte.

Mostrando que é essa moral que dá às demais habilidades as suas condições de possibilidade, a sua exigência e o seu preceito de aplicação, vemos o voluntarismo sugerir ao estudante a crença de que ele pode aprender sozinho, sugerindo também a necessidade de que aprenda e o dever de aplicar suas habilidades. Somente constando como propriedade do jovem

tal norma é que se pode, talvez, pensar o empenho individual implicado no desenvolvimento das habilidades de um pilar como o Aprender a Conhecer.

Na lógica da estrutura pedagógica, a eficácia dessa moral é a garantia primordial de que se possa tirar o proveito que se quer de tais habilidades. Sem essa postura que as aprendizagens do Aprender a Ser aglomeram, tais habilidades estariam desnorteadas de seus pressupostos, daquilo que lhes dá orientação. Referimo-nos a todo o cenário composto pela atomização, pela potência e pela funcionalidade constituído nas aprendizagens existenciais. Sem que se veja como uma célula autossuficiente, pujante, e livre, como poderia o jovem deglutir e partir em busca das habilidades de *autodidatismo* ou de *flexibilidade*?

Podemos ir mais longe. Quando restauramos dessa moral os significados das capacidades que a materializam, indo ao encontro da concretude do voluntarismo até suas fronteiras, vemos que ele – o voluntarismo – não apenas dá as condições de possibilidade de canalização do potencial humano em habilidades mas também sugere uma modalidade para o exercício dessas habilidades.

O cruzamento de posturas que residem nas capacidades do Aprender a Ser, tais como a de “acreditar ser capaz de realizações e superação de desafios” (autoconfiança) e a de “buscar determinar o próprio rumo” (autodeterminação), qualificam a execução de habilidades como as de autodidatismo e flexibilidade, pertencentes aos demais pilares.

Da articulação entre posturas e habilidades, supomos que, tomando para si essa regra nos seus aspectos de potência e autocontrole, o portador dessa moral poderá consentir também a forma e a intensidade desejada na canalização de seu potencial. O portador do voluntarismo poderá não apenas fazer, mas fazer mais e melhor.

O que aparentemente seria uma minúcia, de fato torna mais plena de significados a formação aqui tratada. O consentimento não diz respeito somente à sociedade e ao utilitarismo demandado individualmente, ele se refere também à realidade das circunstâncias sociais e do trabalho, à performance pessoal exigida nessas esferas. Na formação humana integral, os valores de iniciativa, liberdade e compromisso são pensados para fazer os jovens lançarem em jogo, além das suas próprias faculdades, seus limites enquanto sujeitos.

Se as aprendizagens existenciais que vimos comporiam mais propriamente uma formação para a vida, as habilidades que vemos propostas com esses últimos pilares com os quais nos deparamos, tais como o construtivismo, a flexibilidade e a conciliação, cristalizam o que se pensa prioritariamente como a formação de competências para o século XXI. Não há dúvidas do quanto estão articuladas e compõem um só bojo: preparar os filhos das classes trabalhadoras

para a existência nas sociedades capitalistas em sua presente conjuntura. O caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” nos permite entender que essas habilidades se referem a esferas da existência dos estudantes, desdobrando-se em “competências que impactam as distintas dimensões da vida humana, no âmbito pessoal, social ou produtivo” (ICE, 2016b, p. 14).

De modo específico, enquanto a formação para a vida consiste no assentamento de uma moral em seus valores, colocando o estudante em consentimento à sociedade, a formação de competências para o século XXI se volta a aparatar a prática social de um sujeito que, em voluntariedade, passa a exercer, no trabalho e na comunidade, uma conduta protagonista.

Neste sentido, as aprendizagens previstas pelos pilares Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Conviver podem ser lidas como *propriedades metacognitivas operacionais*, ou seja, propriedades individuais assentadas no nível da inteligência, em vista do trabalho e da vida comunitária dos estudantes.

Dessas propriedades destinadas, sem desvios, a municiar a prática dos futuros trabalhadores e cidadãos projetados pela estrutura pedagógica que a Escola da Escolha fornece à Escola Cidadã Integral, enfoquemos as que se referem diretamente à atuação dos estudantes no mundo do trabalho, já que poderemos, na seção seguinte, centralizar as aprendizagens voltadas à prática cidadã quando discutiremos o Eixo de Protagonismo.

Para que pensemos na educação de um trabalhador para o século XXI tal como a que aqui apresentamos, necessitaremos, evidentemente, falar de técnica, de tecnologia e de conhecimento. Fazendo isso, entenderemos mais do que significam essas aprendizagens no interior dessa estrutura pedagógica. A sua perspectivação frente à realidade do trabalho sob as relações de produção capitalistas em sua fase neoliberal habilitará o seu reconhecimento em vista das condições concretas da realidade às quais dizem respeito.

Tomemos o documento de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo”. Nesse documento, assume-se a assertiva de que as sociedades contemporâneas teriam como característica decisiva de sua dinâmica de funcionamento a absoluta difusão da posse, pelos indivíduos, do saber e da informação. O conhecimento teria se tornado, desse modo, um elemento decisivo “para o bem-estar e para a qualidade de vida” dos indivíduos, passando a ser para eles “uma questão prioritária para a própria sobrevivência” (ICE, 2016a, p. 15). Esta é a noção de *sociedade do conhecimento*.

A ideia plantada pelo documento acima citado sustenta que viveríamos em sociedades “pós-industriais”, nas quais a tecnologia saturaria nosso cotidiano de modo que todos os

processos sociais seriam quase que completamente mediados por esse instrumental. Neste ordenamento social recente, assistiríamos à “predominância do trabalho intelectual” em detrimento da marca “meramente executiva e mecânica do trabalho”. Daí que seja necessária uma transformação do trabalho em função do tempo presente. O trabalho necessitaria, portanto, ser pensado em termos de “criatividade, flexibilidade, permeabilidade e colaboração” (ICE, 2016a, p. 16). Demanda-se aos sujeitos que a apropriação da técnica e dos conhecimentos obedeça ao próprio ritmo constante de inovação tecnológica dos processos produtivos e das transações do mercado. Exige-se às pessoas que sejam “criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis” e que estejam “preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade” (ICE, 2016a, p. 16).

Considerando essa noção, torna-se mais clara agora o lugar de habilidades laborais como as de “construtivismo”, “flexibilidade” e “cooperação”. Idealiza-se como fruto da formação nelas embasada um trabalhador eficiente, maleável e participativo. Suas propriedades técnicas “deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe” (ICE, 2016a, p. 16), em conformidade com o que seria o panorama contemporâneo do trabalho.

Como indicamos, a melhor forma de encarar cientificamente essas habilidades e a noção que lhes dá sustentação é dispendo toda essa massa diante de um quadro abrangente, evidentemente generalista, da materialidade do trabalho nas formações sociais capitalistas. Conhecendo as bases materiais em relação às quais se pensam aprendizagens e ideias como essas, poderemos desvelá-las.

Fazendo isso, deparamo-nos com o amplo esteio da mais recente crise global das formações sociais capitalistas, fato que acarretou um movimento geral de transformação das relações de produção e das forças produtivas, sintetizando, na luta de classes, uma ofensiva das classes dominantes sobre as classes subalternas, assim como do centro sobre a periferia capitalista – aquilo que indicamos como sendo o quadro de emergência do neoliberalismo.

Nesse grande quadro de transformações, detendo-nos apenas às relações de produção e centralizando as relações de trabalho, nota-se que a eficácia da crise em suas decorrências sobre a luta das classes instauraria o intento burguês de que fosse ampliada a exploração sobre as classes trabalhadoras via intensificação do ritmo, do aumento da quantidade, e da multiplicação das funções laborais. Resumindo essencialmente essa dinâmica, emergiriam e se propagariam novos princípios de organização dos processos de trabalho, centralmente amparados em ideias

como as de produtividade por metas, versatilidade ocupacional, grupos de trabalho, gestão participativa, controle de qualidade e gerenciamento total (Antunes, 2008).

Somada à remodelação dos processos laborais, as classes empresariais buscariam maleabilizar os termos de contratação da força-de-trabalho no mercado. Obedecendo à redução dos custos nessa compra, seriam regularizados, entre outros dispositivos, o vínculo empregatício por demanda, a vinculação parcial, o contrato temporário, o expediente remoto, a jornada intermitente e a subcontratação do trabalho – esta última comumente conhecida como terceirização (Antunes, 2015).

Enquanto aquele primeiro nível de transformações da produção⁶⁹ ampliava a possibilidade de exploração das classes dominadas, incrementando a parcela de trabalho realizado que não é contemplada pelo valor pago ao trabalhador em sua contratação, a transformação das relações de trabalho barateava a aquisição dessa mão-de-obra pelo decréscimo dos salários e das remunerações ao trabalho. Metamorfoses como essas, estabelecendo um sólido aprofundamento da exploração burguesa sobre as classes proletárias, alteraram profundamente a realidade do trabalho nas formações sociais capitalistas.

Partindo das empresas da grande indústria internacional e se espalhando traduzida de diferentes formas e de modo desigual, sobre os demais ramos econômicos dos centros capitalistas, até que alcançasse a periferia, onde seria mediada em múltiplas realidades particulares - a irregular e impositiva irradiação desses princípios reformariam os referenciais das relações de trabalho e da lógica produtiva geral do capitalismo de então, fordista-taylorista, em toyotista⁷⁰. Obviamente, do que vai desse reordenamento material, organizativo, e de contratação do trabalho, à lógica de pulverização produtiva externa, nas diferentes realidades específicas encontram-se origens de efeitos sobre o trabalho e sobre os trabalhadores.

⁶⁹ Puxadas pela concorrência entre as gigantes do capital industrial internacional num quadro de queda das taxas de lucro, a base material dessas transformações era a crescente automação tecnológica e a expansão da variabilidade das máquinas no interior do processo produtivo. Densificação e diversificação postas a impulsionar uma otimização e uma maleabilidade produtiva, dando ao regime de fábrica tanto mais agilidade com redução de perdas, quanto alguma plasticidade no portfólio de suas mercadorias. Na mesma esteira, em vista da redução dos custos, estava a admissão de graus de desamarro geográfico – e mesmo de propriedade, do aparato maquinário-produtivo, das etapas de fabricação e de fontes de matérias primas.

⁷⁰ Referenciando os sintetizadores ou as empresas onde se precipitaram princípios produtivos paradigmáticos, Fordismo-Taylorismo e Toyotismo são termos teóricos que permitirem abstrair a lógica global de produção predominante nas duas últimas fases históricas da formação social capitalista mundial. Conservando adaptado em diversas gradações o que seria o núcleo desses princípios, as diferentes condições das formações sociais capitalistas, centrais e periféricas guardam seus próprios enquadramentos em relação a esses princípios, conformando uma paisagem mundial bastante matizada, tornando aqueles termos teoricamente valiosos quando perspectivamos o capitalismo globalmente.

Do ponto de vista das classes dominadas, o alastramento sobre a economia mundial da reestruturação dos processos de trabalho e de contratação, inicialmente inscritos pela grande indústria monopolista, incorreria – somado tal alastramento a uma drástica redução dos postos de trabalho – tanto numa multiplicação e diversificação das tarefas laborais quanto num desmembramento dos espaços, das condições e das rotinas de expediente. Em suma, seriam inseridas, nas diferentes realidades laborais, além de uma tendência crescente de intensificação do ritmo, de amplificação da jornada e de desagregação logística do próprio exercício laboral, uma tendência decrescente de salários, de remuneração e de garantias ao trabalho – tendências que indicariamos, em referência ao conceito de “acumulação flexível”⁷¹, como constituintes da materialização de um trabalho flexível – nova e predominante feição assumida pelo trabalho, resumizada, em suas implicações classistas, por Ricardo Antunes como um trabalho precarizado por, em benefício dos segmentos burgueses, fundamentar uma radicalização da exploração das classes trabalhadoras e o aviltamento das condições laborais em vista da potencialização dos lucros capitalistas (Antunes, 2015).

Pensando a relação com o conhecimento, a técnica e a tecnologia inscrita nessa genérica realidade global do trabalho sob o neoliberalismo, nos defrontamos com o movimento abrangente pelo qual se caracteriza um trabalho cada vez mais operacional e desprovido de expertise, no sentido de que predomina uma ainda mais opaca apropriação e aplicação dos conhecimentos científicos que fundamentam as técnicas e as tecnologias, pelo trabalhador, no exercício de suas funções. Agrava-se, assim, o que já é um dos grandes condicionantes do trabalho sob as relações econômicas capitalistas, aspecto já demonstrado por Karl Marx através do conceito de trabalho simples⁷²: a primazia do trabalho no qual predomina o uso das faculdades físicas do trabalhador no desenvolvimento de suas tarefas.

⁷¹ O conceito de David Harvey (2016) é suscitado positivamente por Ricardo Antunes (2015), na obra que referenciamos, para resumir, teoricamente, a transformação produtiva em questão.

⁷² Marx chegara a esse conceito tendo em vista a divisão social do trabalho no interior das formações sociais capitalistas, nas quais predominariam duas formas de trabalho definidas em relação ao grau de emprego e domínio da técnica e da tecnologia por parte dos trabalhadores. O trabalho simples, dado o grande desenvolvimento técnico e tecnológico que despontava nas formações sociais com a consolidação do capitalismo, diria respeito ao trabalho no qual, entre o emprego de faculdades físicas (dispêndio de força) e o emprego de faculdades intelectuais (dispêndio da cognição e agenciamento de matrizes técnicas e tecnológicas), predominaria o agenciamento das faculdades físicas do trabalhador, o qual cumpriria, em geral, funções complementares e operacionais, em relação ao maquinário, ou ainda aquelas tarefas relacionadas à logística produtiva, inscrita na produção de larga escala fundamentada na industrialização. Essa forma de trabalho correspondia, eminentemente, ao que se requeria dos trabalhadores nos primórdios do capitalismo: que viabilizassem a implementação produtiva centralizada em função do maquinário, viabilizando a produtividade e a acumulação capitalista potencializada pela indústria. O processo, como nos mostrou Marx, é o transcurso em que se expropriam das classes trabalhadoras os conhecimentos técnicos e de tecnologia produtiva em seus

O que se pede do trabalhador no panorama do trabalho flexível é uma habilitação polivalente que lhe permita exercer distintas tarefas em vista da multiplicidade de tecnologias e da dinâmica de inovação tecnológica, sem que precise acessar e dominar minimamente os saberes constituintes dos próprios meios com os quais exerce as funções de trabalho.

Considerando a técnica e à tecnologia nas gradações de sua presença entre nações e, dentro delas, entre as classes sociais, em relação à pintura na qual observaríamos contemporaneamente sociedades dotadas de relações econômicas e sociais profundamente marcadas pela tecnologia, o que se vê contraria o que se prega através da ideia de uma sociedade do conhecimento.

Na verdade, não têm se notado a predominância do trabalho intelectual em detrimento do trabalho de caráter mais físico-corporal, mas o reforço da insular concentração dos conhecimentos tecnológicos nos próprios meios de produção em relação aos trabalhadores. Além disso, como apontado na seção anterior, a drástica desindustrialização que se abate nas formações de capitalismo dependente, quando da conjuntura neoliberal, fazem ainda mais rarefeitos, nas feições gerais de seu trabalho, os conhecimentos complexos, ainda menos os de ponta, aqueles que impulsionam a vanguarda tecnológica e marcam os lugares de dominância e de subordinação econômica na divisão internacional do trabalho. Um movimento de rarefação do conhecimento nas atividades laborais que só pode ser agravada com a predominância do trabalho informal sobre a grande maioria do contingente populacional das formações sociais de capitalismo dependente.

A relação do trabalho com a tecnologia no tempo do trabalho flexível, concordando com o que assinalara David Harvey (2016) a respeito, consiste muito mais numa aparelhagem que preferencialmente medeia o funcionamento de mecanismos de exploração integral do trabalhador, retratando abusos que remetem aos primórdios do capitalismo - do que como uma força representativa do predomínio da feição intelectual do trabalho em relação ao seu caráter físico. Quando as aptidões físicas já não aparecem como o preponderante da dinâmica de laboração, o que se vê emergir no quadro do trabalho flexível é o reforço de atividades intelectuais repetitivas, de pouquíssima complexidade, nas quais cada vez menos se operam as máquinas, e cada vez mais estas são simplesmente alimentadas pelo trabalhador em seu

alicerces de complexidade, já que impelia os trabalhadores a atividades ordenadas pela dinâmica de um maquinário o qual não dominavam em densidade científica de funcionamento, mas com o qual deveriam viabilizar a atividade.

funcionamento automático, tendo nisso as aptidões físicas do trabalhador ainda como um suporte relevante.

Com o pouco que colocamos, torna-se discernível, pensamos, a compatibilidade de habilidades como as de “construtivismo”, “flexibilidade” e “cooperação” com o que são os condicionantes impostos pela acumulação capitalista nos moldes do neoliberalismo às classes dominadas na sua exploração. Diferente do defendido pelo expediente ideológico de uma sociedade do conhecimento, quando olhamos amparados teoricamente para uma formação laboral alicerçada numa aprendizagem como a de construtivismo, o que enxergamos com clareza é a procura por construir um trabalhador que detenha elasticidade cognitiva, o qual “transitando pelo caminho da construção do conhecimento” (ICE, 2016b, p. 29) possa absorver e agenciar diferentes técnicas operacionais e habilitar-se a exercer múltiplas e diferenciadas tarefas. Trata-se, pois, de uma elasticidade associada à própria habilidade de flexibilidade, que prevê uma aptidão adaptativa do trabalhador conforme sejam incrementadas “novas situações” (ICE, 2016b, p. 30) no contexto laboral.

Por sua vez, é a figura de um trabalhador abnegado, solícito à consagrada causa patronal, o que se espera edificar com uma aprendizagem para o trabalho como a que vemos na de cooperação, na qual está inscrito o objetivo de que no estudante seja criado, além de um “espírito contributivo”, no que chama muito a atenção, uma “atitude de humildade” (ICE, 2016b, p. 30) quando da execução de atribuições grupais: manifestamente a previsão de que o trabalhador se habilite a sujeitar suas perspectivas pessoais em prol da resolução das metas do empreendimento. A esta altura, não seria despropositado questionar onde estaria o conhecimento – aquele realmente determinante na produção social da riqueza – em habilidades como as que examinamos agora somente para que possamos firmar aquilo que já se pode ser notado: o fato de que não há nelas nada além de um conhecimento superficial mesmo em termos metódicos, evidenciando a formação para um trabalho simples e moldável, conforme consta na estrutura pedagógica que estudamos.

Indo agora além do material a partir do qual se procede ao assentamento do voluntarismo e de uma primeira camada da formação de competências para o século XXI, avancemos ao seu segundo princípio curricular: a “Educação Interdimensional” (ICE, 2016b). Veremos a importância de sua função qualificadora da voluntariedade que indicamos anteriormente, quando debatermos o desenvolvimento da resiliência que se programa instituir no estudante frente à realidade social e do trabalho sob o neoliberalismo.

Caminhando em direção à Educação Interdimensional, vemos que essa matriz e seu ideário proveem e qualificam a formação humana integral sobretudo por propor à dinâmica formativa que alcance dimensões pessoais internas do jovem as quais até então não tinham sido tocadas. Se é sobre a construção da imagem de um homem e sua cognição, na relação que ele estabelece consigo e com a realidade, ao que se refere e sobre o que trabalha a matriz *Os 4 Pilares da Educação*, notamos que a Educação Interdimensional se dá por meio de uma *incursão* no que seriam os múltiplos domínios deste homem. Descendente do núcleo formativo existencial, ela expande para novos territórios do estudante o trabalho pedagógico, com o que se acredita constituir uma *formação integral em relação ao jovem*.

Para que desvendemos alguns dos determinantes dessa incursão antes mesmo de seu conteúdo, ainda tomando como fonte principal o documento “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b), precisaremos fazer referência a uma passagem do caderno que ainda se refere à prática pedagógica amparada nas aprendizagens propostas em “Os 4 Pilares da Educação”.

Nesse caderno, considera-se como um relevante impasse aos educadores – quando estes se colocam a trabalhar com as aprendizagens propostas no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” – a transposição “dessas aprendizagens [do relatório] do campo teórico para a sua aplicação no campo metodológico” (ICE, 2016b, p. 35). Na resolução desse problema é realçada a atuação de A. C. G. da Costa. Diz-se haver uma cruzada do intelectual sobre o problema, o que se remete a “meados dos anos 1990” (ICE, 2016b, p. 35).

Sugestionado pelo documento o fato de que tal campanha, eletiva, tenha tido seu início nesse período, a prospecção mais ampla que operamos sobre a obra do pedagogo indiciara o suficiente para acreditarmos que seu contato com o condensado dos elementos formativos da UNESCO poderia ter começado muito antes da publicação do relatório de 1996 e mesmo da década de 1990, o que fora comprovado⁷³.

⁷³ Para além das publicações sob a tutela das sucursais da ONU como a UNESCO e o UNICEF – publicações que iniciam pelo menos em 1987 com “Orientação para o Trabalho” (UNICEF/FNLIJ), dentre outras convergências –, o contato com o bloco ideológico da ONU e uma primeira assunção de um de seus expedientes por A. C. G. da Costa pode ser encontrada ainda no ano de 1978. O documento “Manual do Educador de Linha” (Costa, 1978), destinado à capacitação e orientação dos quadros da FEBEM de Ouro Preto, então dirigida pelo intelectual, expõe como uma das referências de base – a primeira a ser exposta –, para o trabalho pedagógico e o funcionamento da instituição, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”. A declaração, sistematizada pela ONU em 1959 e propagada, desde então, como texto de referência para a conformação, em visão mundial, de políticas estatais voltadas a crianças e adolescentes – é transcrita integralmente em seu conteúdo no documento da instituição sob comando do pedagogo. A prospecção que fizemos nos leva a crer na situação de

Mais que isso, conforme prosseguia a análise sobre os documentos do ICE e sobre a obra do pedagogo, atestou-se que, no amálgama formativo da UNESCO, se encontrava uma nascente determinante de sua afluência intelectual. Julgamos então, defronte a esses dados, que havia elementos materiais suficientes que justificavam a hipótese de que, dado o seu acesso e assunção da matriz pedagógica da UNESCO, aquele seu procedimento de transposição criativa sobre as aprendizagens do relatório de 1996 teria sido restaurado com uma ainda maior desenvoltura na sintetização da Educação Interdimensional. Esta última uma matriz curricular e princípio educativo que representaria um desdobramento ainda mais autoral da assunção de A. C. G. da Costa junto ao pensamento pedagógico da UNESCO, continuando e aprofundando o que já havia feito em *Os 4 Pilares da Educação*.

Na Educação Interdimensional, dos preceitos que ensejam sua proposição como recurso formativo ao rol das capacidades que elenca para sua dinâmica, encontramos artigos sintetizados integralmente pelo recurso criativo do pedagogo. O caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” registra os indicadores apresentados como base para, no trabalho pedagógico da Escola da Escolha, “referenciar e fundamentar metodologias capazes de superar a presença predominante dos aspectos cognitivos”; esses indicadores, diz o documento, foram condensados em “registros de diversas reuniões com o prof. Antônio Carlos Gomes da Costa acrescidos de informações em suas obras, adaptadas para utilização neste material” (ICE, 2016b, p. 50).

Diante do que víamos da matéria da Educação Interdimensional, considerando a longa e sólida afinidade do intelectual com o ideário formativo da UNESCO, e levando em conta a imersão sobre seu trabalho, enriquecemos a hipótese inicial. Aparentava-se para nós que a matéria daquela matriz fazia referência a expedientes os quais ainda que compatíveis, estavam muito além do bojo particular do relatório de 1996. Passamos a pensar que talvez o pedagogo tivesse ultrapassado aquele primeiro desafio formativo e aderido a uma outra campanha

que, a partir do final da década de 1970, em escala crescente, o pensamento e o trabalho intelectual de A. C. G. da Costa passam a incorporar criativamente diferentes elementos do bloco ideológico da ONU, especialmente os daquelas sucursais que citamos. Publicações desse pedagogo, como “O que faz a gente?” (1979), “Educação pelo Trabalho” (1983), “É preciso mudar” (1984), “Por uma Política Social de Tipo Novo” (1984) e “Construindo uma Supervisão de Tipo Novo” (1984) – trabalhos os quais não logramos examinar –, sugerem em seus títulos, o processo de incorporação e tradução desses elementos no trabalho que fazia o pedagogo na FEBEM de Ouro Preto e, depois, na direção geral da FEBEM do estado de Minas Gerais. Processo que se não pôde ser verificado no conteúdo dessas obras, pôde ser por nós comprovado em sua ocorrência quando tomamos o conteúdo de obras posteriores a que tivemos acesso. Um dos elementos fundamentais que residem no bloco ideológico da ONU e que são apropriados criativamente pelo pedagogo é a reconceitualização da infância e da juventude e a respectiva proposição de norteamentos para a educação escolar desses segmentos.

educacional, desta vez conclamada no todo do amalgama formativo da UNESCO: a conclamação de uma específica expansão integral do homem (Rodrigues, 2008).

Amparados pela síntese do corpo teórico da UNESCO que nos dera Merência Rodrigues, nos propusemos a sondar empiricamente, sem pretensão de que fizéssemos uma densa análise tal como fizera a autora, possíveis linearidades entre a Educação Interdimensional e o conceito de expansão integral do homem, presente no relatório *Aprender a Ser* (1973) da UNESCO. Para nós, era razoável pensar que o intelectual não tivesse se restringido, em sua dedicação e no recurso teórico ao bojo pedagógico da UNESCO, ao relatório da década de 1990. Considerávamos que tivesse encontrado numa fonte mais antiga, de um terreno que já compunha mesmo seu abraçamento teórico-pedagógico⁷⁴, a origem de sua característica tendência em categorizar o estudante como homem quando concebe o processo formativo, uma das propriedades centrais da estrutura pedagógica da Escola da Escolha adotada pela ECI.

Por meio da sondagem, pudemos perceber que os preceitos que A. C. G. da Costa propunha para a Educação interdimensional, de modo geral, não guardavam apenas linearidades com o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1996)⁷⁵ mas também, e de uma forma ainda mais sólida, com o relatório da década 1970 e com o quadro social e humano que este relatório sustenta haver.

O que se mostrava, no documento do ICE (2016b), como ensejo de uma Educação Interdimensional – a crise da “relação do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com aquilo que o transcende” (ICE, 2016b, p. 48), e que se aparentava como coerente ao debate da aprendizagem *Aprender a Ser*, contida no relatório de 1996 – emergiria também como um evidente acesso ao relatório de 1973. Figurava-se a Educação Interdimensional como um sólido recurso de A. C. G. da Costa junto ao debate ostensivo de uma crise social e de um

⁷⁴ No caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b), quando se apresenta a Educação Interdimensional, além de se assumir a proposta formativa presente no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), transcrevendo-se longos fragmentos dele, vemos ser citado o relatório “*Aprender a Ser*” (1973). Este último relatório e suas proposições são apontados pelo caderno como tendo papel imprescindível dentro da matriz formativa da UNESCO (ICE, 2016b, p. 33). Não é extemporâneo considerarmos a possibilidade de que o relatório de 1973 tenha sido alvo da apreciação e mesmo fornecido na obra de A. C. G. da Costa.

⁷⁵ De maneira similar a *Os 4 Pilares da Educação*, a Educação Interdimensional se constitui numa “busca do encontro do homem consigo mesmo, como condição para encontrar os demais” (ICE, 2016b, p. 48). O documento esclarece ainda que tal encontro se dá por meio da “construção/reconstrução de sentidos e de sentimentos, valores e avaliações” por parte do jovem (ICE, 2016b, p. 49). Pensamos haver aí uma operação correlata a uma outra que já fora analisada aqui. Se já vê na mediação de *Os 4 Pilares da Educação* a pena autoral de A. C. G. da Costa, elencando-se o transcendental como uma zona cognitiva abarcada pelas habilidades do *Aprender a Ser*, indiciam-se ainda mais linearidades no trabalho de elaboração dos dois princípios quando sabemos que uma das dimensões humanas elencadas pela Educação Interdimensional é justamente a “Espiritualidade” (Mytho), que tem constando no seu arsenal uma capacidade específica voltada à “relação com o transcendental” (ICE, 2016b, p. 52).

homem dividido, existente no relatório da década de 1970, culminando numa ainda mais densa tradução criativa do pedagogo junto ao amálgama educacional da UNESCO.

O conceito de uma educação interdimensional guarda um grande alinhamento com a noção de *expansão integral* presente no relatório *Aprender a Ser* (1973). No condensado da concepção formativa da UNESCO – a de uma educação permanente (Rodrigues, 2008) –, para dar a essa concepção sustentação, noções como a de expansão integral convivem com conceitos como os de andragogia e autodidaxia, os quais retomam categorias do pensamento grego antigo para embasar a educação de adultos dentro do que seria uma educação permanente defendida. Por sua vez, num procedimento em nada paradoxal, o conceito de educação interdimensional agencia categorias da filosofia grega clássica (*logos, mythos, pathos e eros*) para caracterizá-las como sendo as características proporções humanas⁷⁶ (ICE, 2016b, p. 49).

Ao passo que percebíamos cada vez mais associações entre a Educação Interdimensional e o relatório *Aprender a Ser* (1973), crescendo o índice de investimento da matriz formativa da UNESCO por parte do intelectual, revelava-se para nós que aquilo que víamos como expressão de uma tendência do pedagogo no produto de sua mediação: o procedimento filosófico em categorizar o jovem como homem, trabalhando sobre suas várias dimensões para que pudesse se relacionar melhor consigo mesmo em função da sociedade - era, na verdade, fruto do contundente e criativo recurso de A. C. G. da Costa junto à teoria pedagógica da Unesco, algo que se expressa com grande relevância na estrutura pedagógica que a ECI toma da Escola da Escolha.

Através do movimento em que convoca categorias da filosofia grega antiga, a Educação Interdimensional oferta à formação integral novos lotes do terreno em que se busca trabalhar: o homem. Desenvolvendo e incrementando elementos inscritos na noção de expansão integral, A. C. G. da Costa provê de novos e concretos caracteres a formação humana integral pensada na estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral, declarada como uma cruzada pelo “desenvolvimento total da pessoa” (ICE, 2016b, p. 47). O movimento pelo qual cria, a partir do núcleo filosófico-pedagógico presente no relatório *Aprender a Ser* (1973), a Educação

⁷⁶ Assim, como em *Os 4 Pilares da Educação*, talvez tenha havido um impasse na tarefa de transposição curricular da noção de expansão integral do homem, conclamada vigorosamente no relatório de 1973. Até certo ponto, essa dificuldade é similar com a situação que se apresentava com o primeiro princípio que analisamos. Tanto quanto no relatório de 1996, encontramos, no “*Aprender a Ser*” (1973), proposições que abarcam, de forma ampla, reformas no todo das políticas educacionais, mas que se apresentarem de forma genérica quando pensamos em orientações mais específicas, como, por exemplo, na apresentação de norteadamentos curriculares. Pensamos que o desafio da transposição do campo teórico para o campo prático se instaurava mais uma vez. A resposta à situação é a própria mediação que configura a Educação Interdimensional e dá a ela caracteres próprios e específicos.

Interdimensional e suas capacidades, é a ação pela qual gera a matéria que compõe a formação humana integral presente na estrutura pedagógica da Escola da Escolha e da Escola Cidadã Integral. A noção de uma expansão integral (humana) do relatório de 1973 é o referencial a partir do qual se concebe a ideia e o princípio da formação humana integral presente nessa estrutura pedagógica.

Passando à exposição do exame mais fino da Educação Interdimensional, ainda no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b), vemos ser pensada como implementadora, na dinâmica formativa, do momento no qual se transpassa o “domínio da racionalidade (*logos*)” e são alcançados os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*), e da espiritualidade (*mytho*). Segundo o documento, a Educação Interdimensional “equilibra a relação entre essas quatro dimensões” para oportunizar ao jovem, num panorama mundial aportado pela solidão, pela “ansiedade e o medo”, pelo “uso instrumental do ser humano” e pela “fome de sentido existencial”, a construção de “novas fontes de significado para o seu ser e o seu fazer no mundo” (ICE, 2016b, p. 48).

Com que instrumental procederia a Educação Interdimensional ao propor uma incursão sobre os diferentes domínios do homem? O caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” assume a apresentação de indicadores das diferentes capacidades a serem desenvolvidas sobre as dimensões humanas. Esses indicadores são evocados como referenciais na orientação de “práticas e vivências de natureza social, existencial e produtiva que integrem as quatro dimensões” (ICE, 2016b, p. 50), ao mesmo tempo que são parâmetros para verificação dos resultados do processo educativo da matriz.

Há, entretanto, uma sensível lacuna e uma confusão grosseira na apresentação desses instrumentais. Não há sistematização alguma na sua disposição. Além de não serem arroladas as habilidades referentes às dimensões humanas, habilidades das quais descenderiam específicas capacidades, são misturados o que parecem ser indicadores de capacidades (com o verbo na voz ativa), e indicadores de comportamentos observáveis (com o verbo na voz passiva). Apenas a dimensão da racionalidade (*Logos*) apresenta uma exposição menos caótica no documento.

Frente a isso, buscamos uma imersão no todo da matéria que nos era apresentada para, pelo trabalho sobre ela, sintetizar, por nossa conta, elementos propostos a suplementar esse

problema de apresentação⁷⁷. Entendemos que a profusão de indicadores de capacidades ou de comportamentos observáveis pelo documento viabilizava, com certa segurança, de nossa parte, a sugestão das possíveis habilidades das quais derivariam, estipulando também comportamentos observáveis ausentes advindos das capacidades que tinham seus indicadores apresentados⁷⁸.

O quadro a seguir apresenta as habilidades e alguns comportamentos observáveis a que chegamos pela análise do documento “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”. Sobre os comportamentos observáveis, exporemos aqueles que consideramos mais eloquentes em revelar o caráter utilitarista ali contido, caráter que será importante no seguimento da exposição.

Quadro 3 – Habilidades a serem desenvolvidas sobre as dimensões humanas e respectivos comportamentos observáveis de capacidades

Dimensão	Habilidade	Indicadores de Comportamentos Observáveis de Capacidades
<i>Logos</i>	Raciocínio Lógico	<ul style="list-style-type: none"> • Conclui um raciocínio; • Classifica e compara ideias, materiais e fatos.
	Compreensão e Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói frases, textos e histórias; • Retira do texto informações solicitadas.
	Síntese	<ul style="list-style-type: none"> • Faz anotações; • Associa informações para construir textos, histórias e diálogos;
	Desenvolvimento Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha em grupo; • Demonstra satisfação na execução de tarefas; • Persevera frente a impasses.
<i>Eros</i>	Cuidado de si	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida de sua alimentação, higiene e condicionamento físico; • Zela por sua aparência pessoal; • Equilibra corpo, mente e emoções.
	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa corporalmente seus sentimentos e disposição interior; • Demonstra ritmo e harmonia corporal em práticas como a dança e atividades grupais.
<i>Mytho</i>	Transcendência	<ul style="list-style-type: none"> • Pondera sobre o significado e o sentido da vida; • Envolve-se em ritos que expressam suas crenças e valores.

⁷⁷ O intuito do procedimento foi o de dar corpo à análise mais geral da estrutura pedagógica e, assim, saturar de determinações a concepção de formação integral. Neste caso, cabe reforçar, não extraímos esses novos elementos da livre imaginação, nós os sugerimos de forma lógica com base no trabalho sobre a matéria dada pela fonte e pelo que já constava como conhecimento das demais fontes com as quais trabalhamos.

⁷⁸ Os comportamentos observáveis são aqueles de nível de especificação curricular proposto ainda em Os 4 Pilares da Educação. Eles possibilitam a avaliação, nos jovens, de suas práticas enquanto expressões das capacidades adquiridas através daquele pilar. Julgamos que não seria algo descabido sintetizar comportamentos observáveis referentes às capacidades da Educação Interdimensional justamente porque este expediente curricular não é matéria estranha ou externa ao currículo pensado na proposta formativa integral.

	Imersão	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza atividades que desenvolvem sua interioridade; • Valoriza e absorve referenciais de sabedoria e santidade religiosas.
	Projeção	<ul style="list-style-type: none"> • Reflete sobre o sentido e missão de sua presença no mundo; • Sente-se profundamente pertencente ao mundo e à família.
	Tolerância	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza a paz, a justiça e a sociedade como bases universais do convívio humano; • Respeita e valoriza a diversidade humana em todas as suas manifestações.
<i>Pathos</i>	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa autoaceitação e autoconfiança; • Pensa com esperança seu futuro. • Expõe a expansão de suas capacidades criativas.
	Autocontrole	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa equilibradamente suas emoções; • Lida equilibradamente com as frustrações na vida familiar, escolar e comunitária; • Canaliza construtivamente a tendência à agressividade.
	Convivência	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra empatia e se coloca no lugar do outro; • Defende a civilidade na vida familiar, escolar e comunitária.

Fonte: ICE (2016b, p. 51-53).

Indo direto ao ponto a que queremos chegar, tomemos esses comportamentos observáveis. A prescrição de comportamentos a serem observados no jovem suscita absolutamente, pensamos, a noção de controle de qualidade, ligada à esfera produtiva e do trabalho. Se essa lógica se faz presente, os comportamentos observáveis, considerados como manifestações das aprendizagens que ocorrem sobre as diferentes dimensões humanas, podem ser lidos enquanto funcionalidades referentes aos diferentes recursos de um produto a ser formado. Na dinâmica desse processo, o homem aparece como um material bruto a ser trabalhado, objeto sobre o qual se pode, em cada parte sua, incrementarem-se atributos que, como vemos, são pensados para tornar o jovem tão voluntarioso quanto útil à sociedade.

Toda essa minúcia na formação e na verificação da formação obedece ao interesse da classe burguesa, já inscrito na Teoria do Capital Humano, em que se assevera a eficácia e a eficiência formativa das classes trabalhadoras, assim garantindo a sua exploração e a reprodução das relações de produção. Eficácia e eficiência que se colocam como ainda mais vitais num momento em que ocorre uma contundente transformação da base produtiva e das estruturas ideológicas da formação social capitalista global.

Apropriado como matéria-prima na estrutura pedagógica da ECI, o homem se torna um bem no sentido econômico do termo. Para que seja visto como uma mercadoria valiosa enquanto força-de-trabalho, ele precisa ser submetido a um processo de refinamento e

aprimoramento. Refina-se uma matéria ao torná-la pura, extraindo-se seus defeitos originários. Não é isso o que se quer ao buscar arrefecer no jovem a perigosa “tendência à agressividade”, por exemplo? No mesmo sentido, aprimora-se um material ao aperfeiçoá-lo, desenvolvendo nele qualidades desejadas. Podemos ver outra coisa senão o objetivo de dotar de autoconservação e de disposição um produto quando se quer que o jovem cuide de “sua alimentação, higiene e condicionamento físico”?

Remetamos algumas capacidades da Educação Interdimensional à noção de conhecimento presente na estrutura pedagógica, perspectiva que encontramos no documento “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo” (ICE, 2016a), em que se sustenta o conhecimento como o grande capital da humanidade. De olho nessas capacidades, vemos que elas emergem como atributos a serem agregados à mercadoria-homem pensada no jovem, objeto da formação integral de um estudante tido como um campo aberto cujos terrenos devem ser trabalhados para que sejam mais rentáveis.

Observemos as capacidades referentes à dimensão humana da racionalidade, o *logos*. Encontraremos delas um panorama formativo em que o desenvolvimento da cognição humana se restringe, de forma tacanha, à compreensão e à análise de informações; à síntese, por exemplo. Por que, entretanto, se quer tão pouco?

No limitado horizonte dessa formação humana integral, se refletirmos sobre o conteúdo daquelas que são entendidas como capacidades que habilitam o jovem a atuar no mundo do trabalho, reencontraremos sem nenhuma surpresa uma formação para o trabalho flexível, forma predominante do trabalho simples sob a etapa neoliberal do capitalismo.

Em vista do que nos mostrara Marx já há algum tempo em relação ao trabalho sob esta forma societária, torna-se evidente que aquilo que consiste em atividades nas quais se espera um trabalhador que “Conclui um raciocínio” ou “Demonstra ritmo e harmonia corporal em práticas como a dança e atividades grupais” – que nos sugerem atividades corporais repetitivas e intelectuais de extrema simplicidade – certamente não diz respeito a tarefas nas quais o jovem encontre no trabalho uma fonte de trato e de apropriação do conhecimento científico socialmente desenvolvido e historicamente acumulado pela humanidade. De fato, ocorre, em vista de um trabalho que implica capacidades como essas, o aviltamento cognitivo e da erudição das classes trabalhadoras, o que, além de significar a sua expropriação junto a parte significativa da herança cultural, manifestadamente reproduz uma condição necessária à dominação dessas classes.

Em relação à formação para o trabalho que se procura oferecer, a análise da Educação Interdimensional pode chegar mais longe, articulando-se criticamente junto a seu conteúdo a concepção de sociedade do conhecimento.

Podemos, assim, questionar a natureza dos saberes representados pelas capacidades e comportamentos observáveis da Educação Interdimensional. A contradição entre aquele discurso e a matéria que examinamos agora ressalta-se com intensidade ao apreciarmos alguns dos comportamentos observáveis referentes às dimensões da racionalidade (*Logos*), da corporeidade (*Eros*), da espiritualidade (*Mytho*) e da afetividade (*Pathos*). Com base nesses comportamentos, por exemplo, deve ser visível pelo comportamento do jovem que ele “Classifica e compara ideias, materiais e fatos”, “Zela pela sua aparência pessoal”, “Reflete sobre o sentido e missão de sua presença no mundo” ou, ainda, “Lida equilibradamente com as frustrações na vida familiar, escolar e comunitária”. Ora, esses conhecimentos se constituem muito mais como condutas requeridas do que como matrizes de saberes que possam embasar a produção social da existência no que ela tem de decisivo, isto é, aqueles conhecimentos que alicerçam o funcionamento produtivo e a reprodução da dinâmica social. Que base poderiam tomar o saber e a informação num jovem que tem sua educação pensada a fazer com que nele se veja como clímax que “Associa informações para construir textos, histórias e diálogos”?

O expediente ideológico da sociedade do conhecimento, central na estrutura pedagógica que da ECI, é o que nela permite o encobrimento de que o conhecimento socialmente determinante se encontra deliberadamente, e quase que completamente, apartado das classes trabalhadoras. Encobre também, ao mesmo tempo, o dado de que nessa estrutura, o conhecimento é tomado no nível em que aparece transmutado na aplicação prática, especificamente quando ampara, como uma raiz distante, procedimentos cognitivos elementares e operações instrumentais da tecnologia de caráter eventual ou, quando muito, operativo-repetitivo.

Nesta estrutura pedagógica tomada de empréstimo à Escola da Escolha, a regra é que o sujeito se aproprie do conhecimento através de procedimento fragmentário de apreensão dos fenômenos e da realidade, aparelhando-se de maneira útil à produção capitalista. Desconsidera-se a importância de um domínio amplo das raízes dos conhecimentos e se caminha na formação à revelia de uma consideração mais totalizante e complexa do real.

Para que sustentemos essa posição, basta que demonstremos o fato de que, não obstante se prever no terreno de suas matrizes curriculares uma “Formação Acadêmica de Excelência” (ICE, 2016a, p. 28), esse tipo de formação nem mesmo consta como um princípio curricular,

tais como Os 4 Pilares da Educação e a Educação Interdimensional. Para além de menções, a Formação Acadêmica de Excelência não recebe um debate mínimo e sério no conjunto dos documentos analisados.

Trazendo ao debate o livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio”, deixemos que este fale e nos esclareça sobre a esse respeito. No documento é dito que o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) em Pernambuco encontrava na “Educação Acadêmica de Qualidade”, na “Preparação para a vida” e na “Educação Profissionalizante com certificação”, os “pilares” de seu projeto (Magalhães, 2008, p. 50).

É dito também, no entanto, que, nesse momento primevo da Escola da Escolha, o que se queria, e que de fato se buscava, era “um ensino de projetos baseado em centros de interesse e em materiais a serem desenvolvidos pelos professores”; não constando na proposta original do modelo que fosse oferecida uma formação acadêmica sólida (Magalhães, 2008, p. 49, sic). Mediante diferentes motivos⁷⁹, entretanto,

[...] o PROCENTRO passou a adotar um Programa de Ensino que enfatiza também o vestibular, organizado por disciplinas, apoiado por um conjunto de livros didáticos, com conteúdos ministrados essencialmente por meio de aulas expositivas, e o uso intensivo de biblioteca e laboratórios. Os projetos e as atividades interdisciplinares, ainda, são desenvolvidos e sua importância continua sendo considerada fundamental como elemento de motivação e integração, porém, vêm recebendo menos ênfase, especialmente no que diz respeito à carga horária (Magalhães, 2008, p. 50, sic).

Já não havia, como se pode verificar, o interesse em que uma formação acadêmica constasse e fosse importante no bojo curricular da proposta. Mantendo essa tônica de relação com o conhecimento em nosso campo de visão, olhemos novamente para o que se consideram que sejam propriedades valiosas a se construírem nos jovens por meio da Educação Interdimensional.

É seguro afirmar que não há quase nenhuma acuidade reflexiva no exercício em que o estudante classifica e compara ideias. De modo correlato, não se implica diretamente nenhum conhecimento biológico que possa sustentar uma relação saudável dos jovens com seu próprio

⁷⁹ Na proposta formativa integral, a presença e a projeção de uma formação acadêmica, na verdade, parecem ter sido, dentre outras coisas, concessões à luta de classes. O livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” revela que não constava inicialmente, na proposta, a presença sólida das disciplinas científicas, havendo mesmo uma “rejeição” a elas e aos métodos didáticos tidos por tradicionais. Fala-se que “por diversas razões e, especialmente em razão dos baixos resultados alcançados pelos alunos, essa concepção foi logo revista” (Magalhães, 2008, p. 49). Pode-se especular que tenha havido alguma mobilização de alunos, pais e professores nessa transformação.

corpo a partir de capacidades como a de cuidar da sua alimentação, higiene e condicionamento ou a de zelar por sua aparência pessoal.

No nível cognitivo e com relação à corporeidade e ao conhecimento do corpo humano, parece não se desejar muito, pois é qualitativamente pouco intelectual e corporalmente o que se pede aos trabalhadores no quadro dado pelas relações de produção na atual conjuntura capitalista. Face aos comportamentos observáveis que vimos, a corporeidade, a espiritualidade e a afetividade impetradas pelo proceder da Educação Interdimensional buscam a minúcia do controle corporal e afetivo do jovem, isso pois reside na performance e na colaboração do trabalhador um dos últimos refúgios encontrados para resguardar o crescimento econômico. O utilitarismo da formação humana integral consta como resposta a um crescimento econômico que não encontra sustentação senão na ultraexploração do trabalho e na rapina imperialista.

Explicitada a forma mais eminente pela qual a Educação Interdimensional aprofunda a dinâmica formativa iniciada pela matriz anterior, o que faz pelo trabalho sobre as dimensões humanas que prevê, avancemos sobre a qualificação que a presente matriz fornece à voluntariedade inscrita nas habilidades existenciais daquela mesma matriz através desse seu procedimento.

Fixando que, ao tratarmos da Educação Interdimensional, tratamos centralmente de aprendizagens que compõem a formação de competências para o século XXI, para a vida neste século, vê-se que sua massa curricular, sobre a qual agora damos novos passos, refere-se não apenas às condições constitutivas da realidade do trabalho mas também àquilo que conforma a materialidade do panorama social de forma geral, procurando fazer com que floresçam no jovem “habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social” (ICE, 2016b, p. 14).

Apoiadas num discurso congênere à noção de sociedade do conhecimento, proclamando que viveríamos, atualmente, em um dinâmica temporal acelerada, na qual as constantes transformações marcariam uma vivência eminentemente instável e incerta – as aprendizagens da Educação Interdimensional, caracterizadas como capacidades, habilitariam o jovem para exercer um proceder protagonista nos mais diferentes espaços sociais, algo que se exige contemporaneamente dos sujeitos. Desta forma, o cerne das aprendizagens previstas por essa educação pode ser entendido como um aglomerado de *propriedades socioemocionais*.

Diferente do que vimos com as aprendizagens existenciais e as metacognitivas operacionais presentes no interior de Os 4 Pilares da Educação, as aprendizagens Socioemocionais não se referem predominantemente à adesão do estudante à materialidade

social ou ao desempenho direto de suas atribuições laborais, mas notadamente à modalidade dessa adesão e desse desempenho naquilo que implicam e demandam dos níveis psíquicos e corporais do estudante. Propõem-se, assim, a preparar para o que é a tônica geral de saturação da captura das faculdades humanas pelo trabalho flexível, assim como para a dilatação do empobrecimento que decorre nas formações sociais capitalistas em seu presente estágio.

Neste sentido, não há dúvidas de que as aprendizagens socioemocionais têm como alicerce as existenciais. A capacidade de um “cuidado de si”, por exemplo, necessária à manutenção, por parte do próprio jovem, de um desempenho otimizado e sustentável de suas tarefas, apenas tem suporte se houver o suposto prévio de que ele se encontre em consentimento à sociedade. Careceriam de seu sustentáculo primordial, sem o voluntarismo precedente como feito, a *resiliência*, a *empatia* e a *flexibilidade*, propriedades compiladoras do que se procura desenvolver com as competências para o século XXI, indispensáveis para que o estudante se adapte à saturação do trabalho e ao aviltamento da subsistência, ao mesmo tempo que procura ser competente e abraça causas comunitárias.

Miremos capacidades como as de “desenvolvimento cognitivo” (logos), “interação” (eros), e “imersão” (mytho), inscritas na Educação Interdimensional. A resiliência de que trata com proeminência a matriz pode ser percebida através da consideração de alguns dos comportamentos observáveis referentes àquelas aprendizagens.

Qual seria a finalidade de que sejam aferíveis no estudante, pensadas como predicados socioemocionais do desenvolvimento cognitivo do futuro trabalhador, a atitude de demonstrar satisfação na execução de tarefas, ou a de perseverar frente a impasses, senão a busca por alcançar a sinergia psicológica do trabalhador à intensidade na execução e na acumulação diversificada de suas tarefas?

No mesmo sentido de tornar resistente, paliando o adoecimento corporal e mental inerente à materialidade neoliberal, mitigando a inutilização do trabalhador, vai a capacidade individual referente à habilidade de interação, de que o jovem estabeleça um regime de evasão de seus sentimentos. Há uma capacidade como essa se soma a destreza, também individual, de buscar o equilíbrio das emoções físico-psíquicas, relativas à habilidade do cuidado de si. Comportamentos como esses figuram como válvulas de escape frente ao drástico tensionamento da subsistência e ao sufocamento da vida dos sujeitos, movimentos inscritos pela restrição do feixe populacional absorvido pelo trabalho formal e pelo aprofundamento da exploração de toda a força-de-trabalho, seja ela absorvida pelo trabalho formal ou informal.

Por outro lado, a mediação dos impactos da materialidade neoliberal, do ponto de vista de um tecido social em crescente deterioração pela ampliação da competição interpessoal, assim como pela desagregação das condições de trabalho e pela marginalização massificada de segmentos populacionais, encontra, em capacidades relativas à habilidade de “imersão”, a consagração da grande destreza da fuga para dentro de si mesmo: da celebração da resignação, da paz interna, ou do engajamento pessoal em experiências coletivas; mecanismos espiritualistas entendidos como as chaves necessárias para que se cultive a tolerância e a convivência comunitária dos indivíduos, elementos que sob o neoliberalismo tendem a ser fragilizados.

Olhemos agora com especial atenção para capacidades de habilidades como as de “Projeção” (mytho) e “Autoestima” (pathos), consideradas cruciais para o crescimento individual dos jovens na contemporaneidade. Elas buscam fazer com que estudantes consintam ao assédio de seus limites pessoais e à depreciação da sobrevivência que se aprofunda no presente, colocando sobre esse movimento o véu de uma procura por um sentido para a vida e de uma adoção da perseverança para com os reveses dessa trajetória.

Aprendizagens de ordem psicológica como essas são fundamentais para a “construção de um progresso com um rosto verdadeiramente humano” (ICE, 2016b, p. 48), principal campanha assumida socialmente pela formação humana integral em questão, apregoando ser possível que se alcance a conciliação entre desenvolvimento econômico e realização dos indivíduos.

Recobertas pelo espiritualismo de um discurso humanizador, essas capacidades sacramentam a resignação dos trabalhadores à degradação da existência e à limítrofe captura de suas dotações pessoais – de seu tempo, força, faculdades e recursos, uma captura advinda com a ofensiva burguesa sobre as classes trabalhadoras na presente conjuntura capitalista. E fazem isso sub-repticiamente, traduzindo esse assédio como se ele fosse o inescapável do desafio que seria a vida (missão), sugerindo que o jovem enfrente essa peleja sem que se esmoreça frente as adversidades, que se motive a continuar através da expectativa (esperança) de uma melhor sorte.

Não se contempla nada além de uma voluntariedade qualificada ao modo de dominação, imposto no presente, quando se conclama esse trágico panorama como uma inevitável cruzada a ser encarada com tenacidade pelos futuros trabalhadores. Nesta linha, tanto o assentamento do consentimento quanto a preparação para o trabalho flexível e para a pobreza tornam-se indispensáveis às classes empresariais, por isso devem ser sedimentados sobre os trabalhadores alicerces psíquicos e corporais postos a municiar que suportem e se adaptem a esses mesmos

condicionantes. Isso faz das competências socioemocionais importantes recursos para a produção e para a reprodução da sociedade burguesa na Paraíba e no Brasil, posto que procuram preparar os estudantes, futuros trabalhadores, para uma intensa exploração de seu trabalho e para a profunda pauperização de sua vida.

Daí que, se a voluntariedade possa ser sugerida como a aprendizagem-síntese de uma formação pensada para a vida, a resiliência, unindo resistência e adaptação, possa ser, de modo correlato, entendida como sumariante das competências pessoais (socioemocionais) para a existência nesse mesmo século, precisamente num nível psicofísico do estudante, uma propriedade que ampararia no jovem em si mesmo a sua resiliência, a flexibilidade no trabalho, e a empatia à comunidade na qual se reconhece.

Com tudo o que colocamos, fitando a formação humana integral proposta pela estrutura pedagógica em tela, a qual acredita humanizar o indivíduo quando este aprende a se adaptar (cognição), a se alinhar e harmonizar (corporeidade), a aderir e buscar (espiritualidade), a se individualizar e se apreçar (afetividade) - concluímos que essa formação tem em vista um progresso cujo caráter de classe que já trouxemos ao conhecimento. A sua finalidade última não são os homens. O seu objetivo é o crescimento econômico, e não o dos jovens.

Quando se quer que o jovem encontre um sentido e uma missão para sua vida e que seja comedido nos momentos de desventura no que é uma sociedade que tem na dissociação de largos segmentos sociais e em catástrofes de diferentes ordens elementos concorrentes à sua dinâmica de funcionamento — estamos no espaço do consentimento e da resistência à exploração e ao empobrecimento, e não no terreno no qual a plenitude do bem-estar e a qualidade de vida dependeriam apenas da qualificação e adaptação pessoal aos processos acelerados de sociedades pós-industriais.

Amparada pela Educação Interdimensional, a formação humana integral volta-se para o interior do jovem, ao que entende como a promoção do seu desenvolvimento humano em todas as medidas. Busca, desse desenvolvimento, extrair o máximo de proveito em prol da produção capitalista.

Na estrutura pedagógica que a Escola da Escolha dá à Escola Cidadã Integral, como vimos, o trabalho é perspectivado pela potencialização dos lucros. Procura-se formar um trabalhador do qual se possa exigir “a elevação dos níveis e da qualidade da produtividade”, do qual se demanda inovação, resiliência e adaptabilidade (ICE, 2016a, p. 18). É no sentido de um trabalho simples e de um trabalhador abnegado e profícuo portando, portanto, flexibilidade, cooperatividade e resignação, que são dispostas as capacidades que materializam a formação

integral nos princípios curriculares que analisamos. Recordemos, como exemplo, do interesse pelo que o trabalhador conserve a sua própria operacionalidade e funcionalidade corporal, reforçando-se também a sua habilitação para aprender novas funções e para o trabalho em grupo, necessários à intensificação do ritmo laboral e do aumento de suas tarefas.

É exatamente neste sentido que essa formação humana integral ofertada pela Escola Cidadã Integral pode ser lida como uma formação adequada aos preceitos neoliberais. A sua formação para o trabalho ampara-se no autodidatismo, na versatilidade, na renúncia e na disponibilidade demandadas aos trabalhadores no tempo presente. A sua preparação para a vida é o caminho para a conformação às relações sociais postas, ocultando-se as mazelas sociais e se proclamando a transcendência da realidade e a busca pelo encontro de si como possibilidade de realização e de felicidade.

A formação para a vida que propõe é um amontoado de capacidades voltadas à resistência ao empobrecimento por parte do estudante, à iniquidade social, no que se sobressai a necessidade de que tenha autocontrole para suportar a degradação cotidiana, mantendo a estabilidade emocional frente às adversidades, algo necessário para que continue absorvível à produção. O que permitiria mesmo frente ao sofrimento individual e alheio, e junto a capacidades como a de valorização da diversidade humana, que se posicione paradoxalmente como um defensor de uma característica cultura democrática e de paz, colocando-se como protetor da estabilidade social num quadro de contundente empobrecimento das classes trabalhadoras as quais pertence.

Finalizando este momento em que nos posicionamos em relação às matrizes curriculares da estrutura pedagógica da ECI, esboçamos um último encaminhamento, para que não percamos uma articulação central desse todo. O caderno de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha” (ICE, 2016a) nos lembra que, entre os objetivos da formação humana integral, está tanto o interesse de se desenvolverem “habilidades essenciais presentes nos domínios da emoção e da natureza social” quanto o de se dotar o repertório do formando de “valores e princípios” – recurso que “deverá apoiar o estudante no processo de tomada de decisões que o acompanhará ao longo da construção e da execução do seu Projeto de Vida” (ICE, 2016a, p. 28).

Esses valores e princípios, que conformam a *moral voluntarista*, são postos a ajudar o jovem na tomada de decisões e na construção de um plano de integração individual à sociedade. Lembremos que essa moral busca tornar o jovem “fonte de *iniciativa*”, entendido como elemento ativo e efetivo nos acontecimentos que a ele dizem respeito; “fonte de *liberdade*”,

para que seja capaz de, além de julgar, também de “decidir e fazer escolhas”; e como “fonte de *compromisso*”, para “se reconhecer como responsável por suas decisões e ações, deve ser consequente e responder pelo que faz ou deixa de fazer” (ICE, 2016a, p. 14 grifos nossos).

Pois bem. Restaurando em nosso horizonte a natureza da moral que esses valores conformam, o apoio que se busca concretizar, por sua intermediação nas escolhas e no projeto de futuro do jovem, deve ser novamente questionado. Com efeito, não está em jogo uma simples ajuda em um momento crucial para o estudante. Quando tratamos de valores tais como são tomados a iniciativa, a liberdade, e o compromisso, tratamos mesmo de um *suporte*, uma plataforma que se coloca a mediar a conduta de planificação da vida, assim como a conduta protagonista, as quais representam o modo como os jovens procederão na vida e no trabalho quanto integrados à sociedade. Tendo como base o voluntarismo, entram em jogo as ferramentas que burilam o consentimento qualificado do jovem à realidade neoliberal a qual temos nos referido.

Para que vejamos esse processo de direcionamento tal como foi pensado para funcionar, analisaremos a seguir os eixos *Projeto de vida*, de *Protagonismo*, e de *Pedagogia da Presença*, os quais compõem junto às matrizes que analisamos os pontos centrais da estrutura pedagógica que temos analisado.

Um delineamento sintético dessa estrutura, em face do que vimos até aqui, nos permite apontar que através do suporte da moral e das aprendizagens encontradas nas matrizes que examinadas, tomam base então os eixos de práticas pedagógicas os quais, congregando novas noções e aprendizagens sintetizadas em dinâmicas formativas, se colocam a efetivar condutas nos jovens estudantes. Enquanto como base dos eixos de Projeto de Vida e de Protagonismo, reside a matéria de Os 4 Pilares da Educação e da Educação Interdimensional, no aprimoramento das condutas de planificação da vida e da protagonista, reside a eficácia da conduta da presença do professor.

4 OS EIXOS ESTRUTURANTES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sobre o terreno da estrutura pedagógica da ECI, passaremos agora a considerar os eixos colocados para dispor práticas pedagógicas. Partindo de agora, recorreremos com frequência ao documento “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo” (ICE, 2016d), justamente por ser este o documento proposto a apresentar as noções e a organizar as práticas dos eixos pedagógicos dessa estrutura. O documento ganhará, assim, papel semelhante ao que teve o “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” (ICE, 2016b) na seção anterior deste nosso trabalho. Nossa linha de trato será a mesma. Dessa forma, nos municiaremos de ferramentas teóricas que nos permitam analisar, em profundidade, a matéria fonte, perspectivando-a com a matéria dos demais documentos examinados. O sentido é o de que essa matéria seja decifrada e exposta em seu conteúdo na forma de conhecimentos. Para isso, além do conceito de Capital Humano, que já se mostrara central para nossas colocações na seção anterior, será decisivo na presente seção discutir o conceito de Capital Social, o que faremos nos amparando nas posições de Valdemir Pires (2005).

Os eixos estruturantes de práticas pedagógicas funcionam como dispositivos que organizam momentos formativos. Eles são portadores de noções, procedimentos e aprendizagens estritamente definidas e alinhadas entre si. Colocam-se a concatenar ocasiões pedagógicas com objetivos claros e reproduzíveis. Suas aprendizagens, de nova ordem, podem ser vistas como um tipo muito mais consistente, quando comparadas às aprendizagens pensadas pelas matrizes curriculares que já analisamos. As aprendizagens das matrizes curriculares anteriormente analisadas, previstas a serem associadas ao trabalho com os conteúdos das disciplinas tradicionais, não foram pensadas para constituírem elas mesmas a completude de um momento formativo. Nos momentos formativos planejados pelos eixos, se programam não apenas aprendizagens, mas ainda se dispõem métodos, instrumentos e espaços. Até certo ponto, é possível supor que o professor teria, sobre o conteúdo das matrizes, ampla margem de formatação quando de seu trato. Em relação a elas, o docente deteria um relativo grau de autonomia sobre sua própria prática pedagógica.

Para que consolidem verdadeiros momentos formativos, as práticas previstas pelos eixos catalisam, junto às suas próprias noções e aprendizagens, as aprendizagens propostas pelos demais elementos da estrutura pedagógica, sejam as das matrizes curriculares, sejam as dos demais eixos.

As ocasiões formativas programadas pelos eixos de práticas pedagógicas são os momentos cruciais da formação projetada pela estrutura pedagógica que a Escola da Escolha cede à Escola Cidadã Integral. São estes o *Eixo de Projeto de Vida*, o *Eixo de Protagonismo* e o *Eixo de Pedagogia da Presença*⁸⁰.

Enquanto os dois primeiros figuram na estrutura como catalisadores da *conduta de planificação da vida* e da *conduta protagonista*, esperadas no jovem estudante, o terceiro se direciona à prática pedagógica docente, projetando que, nos professores, irrompa a *conduta da presença*.

O Eixo de Pedagogia da Presença é pensado como um mediador dos outros dois, projeta-se que paire sobre eles em sua eficácia, conformando com eles um só conjunto e processo. Isso permite que a exposição que faremos dele ocorra conforme avançamos sobre a matéria dos outros dois.

As aprendizagens do Eixo de Projeto de Vida e do Eixo de Protagonismo, que miram a cristalização de condutas nos jovens, tornam necessário que sejam desenvolvidas as aprendizagens contidas nas matrizes curriculares *Os 4 Pilares da Educação e Educação Interdimensional*. Da mesma forma, o substrato que reside no interior do Eixo de Protagonismo, a *ética protagonista*, encontra na moral voluntarista contida nas matrizes curriculares um fundamento para a sua proposição.

A dinâmica formativa planejada pela união dos elementos que temos examinado é o funcionamento de um conjunto. Ainda assim, vemos que cada elemento dessa estrutura tem suas funções e efeitos próprios. Desta maneira, cada eixo de práticas funciona como o alicerce principal de um efeito. Considerando-se o processo conjuntural da estrutura pedagógica, os principais efeitos esperados dela são os produtos do Eixo de Projeto de Vida e do Eixo de Protagonismo: a conduta de planificação da vida e a conduta de protagonista.

Na realização dessas condutas reside a sofisticação da característica formação humana integral iniciada pelo trabalho com as aprendizagens das matrizes curriculares. O Eixo de

⁸⁰ Os Eixos de Protagonismo e de Pedagogia da Presença, é certo, mereceriam seções dedicadas a cada um em específico. Os limites do tempo desta pesquisa não permitiram que desenvolvêssemos a exposição no alcance da matéria que esses elementos mereceriam. Isso impôs à exposição grandes encurtamentos, esquematismos e abstenções no desenvolvimento sobre os seus conteúdos, o que nos levou a tentar mostrar aquilo que entendemos, no estado de domínio em que nos encontramos em relação ao objeto, ser essencial e indispensável de ser apontado. Priorizamos, assim, suas articulações entre si e em relação ao Eixo de Projeto de Vida, assim como algumas determinações externas que julgamos de valor por poderem sugerir caminhos para novos avanços. De todo modo, já se tem em mente que a exaustão de nosso objeto nunca foi uma pretensão nossa. Novas pesquisas certamente poderão preencher as muitas lacunas e avançar sobre muitas outras determinações que não pudemos precisar ou delinear. Se, de fato, tiverem alguma validade os termos dessa nossa linha com relação a esses eixos, dar-nos-emos por satisfeitos.

Projeto de Vida e o Eixo de Protagonismo condensam e arrematam o processo. O primeiro sacramenta o consentimento à virtual utilização do capital pessoal integralmente incrementado em vista da acumulação capitalista, dando a essa exploração a casca de um sentido para a vida. O segundo eixo, por seu turno, chancela a promoção ativa, por parte do próprio indivíduo, dessa mesma exploração de seu capital, dando a essa promoção o véu da realização pessoal. Pela dinâmica associada desses eixos – que agencia as aprendizagens das matrizes curriculares e que depende dos efeitos projetados no Eixo de Pedagogia da Presença – categoriza-se o jovem egresso, finalmente, como um homem integralmente formado.

Há nessa representação algo para o qual não podemos deixar de atentar. Apesar de que se espere que a conduta de planificação da vida e a conduta protagonista irrompam no curso do processo formativo, pretende-se muito mais que estas emerjam como um florescimento que se alastra e que tem seu campo para além dos limites do tempo formativo e do terreno escolar. A intenção é que sejam, sobretudo, exercitadas na sociedade e em relação à realidade social. Desta forma, a conduta de planificação da vida e a conduta protagonista são efeitos da estrutura pedagógica pensados centralmente em relação ao espaço externo à escola.

Passa algo específico com a *conduta da presença*, que tem como alicerce o Eixo da Pedagogia da Presença, e que também não devemos ignorar. Entende-se que seu exercício, voltado ao trabalho docente, seja um efeito de eficácia primordialmente interna ao espaço escolar – pensam-se seus efeitos para que incidam *durante a formação*. Essa conduta deve incidir especificamente sobre as práticas dos demais eixos e no trabalho com as matrizes curriculares, viabilizando o alcance dos efeitos pensados para cada elemento da estrutura pedagógica. Não obstante ser um efeito suportado pelas noções e práticas do respectivo escopo de seu eixo, ela se coloca como catalisadora dos efeitos dos demais eixos, garantindo deles que tenham eficácia.

A conduta da presença é mediadora estratégica da conduta de planificação da vida e da conduta protagonista pensadas para o jovem egresso. Esse fato, verificável nos documentos examinados, nos permite que entendamos a conduta da presença como decisiva no funcionamento interno e, assim, no sucesso social dessa estrutura pedagógica, figurando como condição de possibilidade para a emergência dos efeitos formativos centrais bem como de todos os demais efeitos formativos conjecturados pelos demais elementos da estrutura pedagógica.

Todo esse quadro, que passaremos a apresentar detalhadamente a seguir, obedecerá a uma ordem de exposição que nos fora imposta pelo exame empírico da estrutura pedagógica em questão. Reclama-se em uníssono, nas fontes analisadas, a específica posição do Eixo de Projeto

de Vida dentro da estrutura. Esta situação proclamada pelos documentos fora corroborada pela análise, fazendo com que apresentemos o Eixo de Protagonismo e o Eixo de Pedagogia da Presença em relação ao Eixo de Projeto de Vida. Deixemos que o caderno de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo” nos fale dessa proeminência. O documento nos diz que:

O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar. Ele é a centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica (ICE, 2016a, p. 30)

Ainda que a conduta protagonista seja o fim último da formação em questão pelos motivos da reprodução da acumulação capitalista, entende-se que ela não poderá ser alcançada sem que o jovem exerça a conduta de planificação da vida, motivo pelo qual se espera uma específica presença do professor sobre a capital estabilização dessa conduta.

4.1 O Eixo de Projeto de vida

Considerando o instrumental que dá corpo às práticas do Eixo de Projeto de Vida, de forma geral, seus instrumentos foram constituídos e sistematizados primordialmente como produto de um trabalho de adaptação, compatível ao indivíduo, de noções e ferramentas pertencentes à Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). O livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” deixa claro que a TEO é um dispositivo gerencial desenvolvido pelo então *Grupo Odebrecht* (Magalhães, 2008).

Pedimos atenção ao seguinte ponto: tendo como modelo a TEO, é desenvolvida, dentro da proposta formativa da *Escola da Escolha*, a Tecnologia Empresarial Socio Educacional (TESE), preceito gerencial-educativo que fornece não apenas a orientação e os instrumentos regulatórios dos processos genéricos da estrutura de gestão escolar mas também, e principalmente, dos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação pedagógica da gestão escolar. Ora, a TESE não se restringe às fronteiras já muito avançadas do terreno da gestão. Ela alcança os elementos da estrutura pedagógica da Escola da Escolha: suas noções, suas matrizes e seus eixos, condensando-se centralmente no Eixo de Projeto de Vida. O livro acima citado, de autoria de Marcos Magalhães, explicita que “poucas mudanças foram

necessárias à TEO” na sua transformação em TESE (Magalhães, 2008, p. 31). Sobre o Eixo em questão, nos revela também que:

Utilizando a Tese como ferramenta de planejamento, a elaboração do Projeto de Vida torna-se comparável à elaboração do Plano de Ação da própria escola: educandos, educadores e gestores utilizam-se da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, gerenciar e avaliar suas atividades. Os conceitos, instrumentos e operacionalização dessa tecnologia são visíveis nos documentos, na linguagem, nas posturas e nas formas de ação dos integrantes dos Centros, inclusive nos alunos (Magalhães, 2008, p. 32).

O trecho traz à vista o que se impõe como um dado: na *proposta formativa Escola da Escolha*, a partir da qual se organiza a *proposta formativa Escola Cidadã Integral*, faz-se com que a TESE – dispositivo gerencialista-educacional, fruto da transposição da TEO, dispositivo gerencial-empresarial do Grupo Odebrecht – ultrapasse a estrutura de gestão e se estenda sobre o outro domínio central da proposta, alastrando os seus preceitos na estrutura pedagógica e nela sendo *constitutiva*; estabelece-se assim como decisiva – veremos – naquele que é o elemento dominante no conjunto da dinâmica formativa da estrutura pedagógica escolar⁸¹.

E para que não percamos de vista o mais importante, destaquemos o que se indiciara: nesta linha de raciocínio em que o Projeto de Vida do estudante tem como referencial o Plano de Ação escolar, o que reside como padrão institucional e de administração a ser seguido pela escola é a empresa capitalista. Nessa perspectiva, no cenário da Escola da Escolha e da Escola Cidadã Integral, a Odebrecht e seu princípio gerencial passam a ser o espelho e o instrumental para um jovem estudante que deve cuidar de sua auto-gestão pessoal.

Como principal expressão desse caráter constitutivo que tem a mediação da TEO na estrutura pedagógica da Escola da Escolha – a qual nos documentos do ICE de 2016 já não aparece como TESE (Magalhães, 2008), mas como Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) (ICE, 2016d, p. 16) – encontra-se o princípio sistêmico formal, o arquétipo genitor para o funcionamento do Eixo de Projeto de Vida e da conduta de planificação da vida; fisionomia e filosofia suficientes para amarrar, coerentemente, um conteúdo muito mais complexo do que aquele previsto na TEO, organizando para além das aprendizagens, o instrumento pedagógico central previsto nas práticas do eixo: o documento Projeto de Vida do estudante.

⁸¹ Não poderemos prosseguir no debate referente à eficácia da TESE no todo da dinâmica formativa, seja na estrutura de gestão em seus terrenos administrativo ou pedagógica, seja no todo da estrutura pedagógica escolar. Necessitaremos nos limitar a esclarecer as suas implicações – para nós, as principais, em toda a proposta formativa, no Eixo de Projeto de Vida da *estrutura pedagógica* – que tiveram centralidade em nosso trabalho de análise e de exposição.

Ao trazermos à luz esse fundamento que referencia o Eixo, buscamos demonstrar porque falamos numa adaptação, visando a um comportamento de auto-gestão da trajetória do jovem, que ocorre através do Eixo, em incorporar em seu núcleo o dispositivo de gestão empresarial desenvolvido pelo Grupo Odebrecht.

É no livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” que se assume, literalmente, que a lógica das práticas do Eixo tem como parâmetro uma lógica de planejamento empresarial. O documento dos primórdios da Escola da Escolha informa que, na sedimentação de sua estrutura pedagógica, “Utilizando a Tese como ferramenta de planejamento, a construção do Projeto de Vida foi comparada à elaboração do Plano de Ação de uma empresa e da própria escola” (Magalhães, 2008, p. 66). Neste mesmo documento, ainda se nota uma flutuante terminologia em relação ao Eixo e suas práticas, flutuação que inexistente nos documentos de 2016, mas que revela a raiz gerencialista desse Eixo. No documento de 2008, a ferramenta central posta a consolidar a conduta de planificação de vida por parte do jovem aparece, por vezes, exatamente como um *Plano de Vida* (Magalhães, 2008, p. 22), restaurando da empresa, no estudante, o imperativo e o procedimento, respectivamente, de que necessite e de que desenvolva um plano de auto-gestão.

Avançando sobre a dinâmica pensada no Eixo, nos documentos analisados, são indicados marcos curriculares em relação aos quais se orienta o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos postos a consolidar suas aprendizagens. Diz-se que os procedimentos referentes a cada marco devem ocorrer em “aulas estruturadas” (ICE, 2016d, p. 10), momentos com carga horária prevista e disposta na rotina escolar tal como as disciplinas tradicionais. Junto às matrizes curriculares próprias e às aprendizagens do Eixo de Protagonismo, as aprendizagens sacramentadas pelas práticas do Eixo de Projeto de Vida compõem o que se entende como uma “parte diversificada” do currículo, o que, na verdade, é o cerne do currículo inerente à estrutura pedagógica da Escola da Escolha.

Convoquemos o caderno “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo” para uma definição importante. Programa-se que as aulas estruturadas de Projeto de Vida estabeleçam um mecanismo formativo específico, coerente e articulado que incorra na construção, por parte do estudante, de uma “identidade” e de um “posicionamento”⁸² seu em relação à vida (ICE, 2016d, p. 15). O mecanismo se refere,

⁸² No sistema lógico e articulado previsto pelos documentos do ICE (2016), as aulas estruturadas se colocam a concorrer, no primeiro ano do Ensino Médio, à edificação da identidade do estudante, ancorado por um

predominantemente, à ordem da cognição do jovem e encontra seu suporte, de modo geral, em práticas pedagógicas para estimular, nesse jovem, um auto retrato, digamos avançado, pós-formação, ainda durante as aulas, a fim de que se veja integrado à sociedade e nela defrontado com “temáticas fundamentais” da realidade, de modo a que se posicione em relação a essas situações e sobre elas projete sua própria atuação. Neste exercício, ele localizaria a sua identidade com base em seu próprio comportamento em relação à realidade social. Ele “elabora a si mesmo”, por meio de uma representação de si forjada por situações nas quais é demandado a “se manifestar como se é ou como se deseja ser” (ICE, 2016d, p. 16).

Como se vê, estão na construção de uma identidade e de um posicionamento os dois grandes marcos de aprendizagem pensados no Eixo, feitos que deverão ser alcançados pelo trabalho das práticas pedagógicas previstas, as quais, de modo geral, instauram um exercício de representação do jovem por si mesmo.

Nessa construção de uma identidade, temos à vista, evidentemente, mais um momento capital da específica formação humana integral em destaque. Na ordem da reflexão do estudante, a construção de seu autorreconhecimento é dada por sua relação individual com a sociedade. A relação indivíduo-sociedade imaginada comporta, neste caso, algo que não está tão claramente dito: o suposto da irredutibilidade da sociedade. Esta apreensão da realidade, deliberadamente provocada pelas práticas do Eixo, referendando a sociedade para a moldagem da identidade individual, sugere ter a realidade social também uma identidade, porém não moldável, mas maciça.

A compreensão do que ocorre nesse marco primitivo invoca, novamente, que exploremos mais da natureza das aprendizagens inscritas no Eixo, que remetem ao próprio âmago das aprendizagens programadas na grande estrutura à qual ele pertence. Precisamos relembrar algo que havíamos apresentado antes como sendo uma característica central da dinâmica formativa projetada pelos elementos da estrutura pedagógica examinada: seu expediente fundamental de categorizar o jovem enquanto homem. Nessa esteira está a proposição das aprendizagens existenciais, consideradas como as mais importantes previstas pela estrutura. O documento

movimento em que este assume a “importância dos valores”, reconhece a “existência de competências fundamentais” para a sua presença e ação social (ICE, 2016d, p. 16) e assume a noção de que é imprescindível uma educação ao longo da vida. No segundo ano do Ensino Médio, assistimos à introdução de uma ferramenta específica no bojo do processo das aulas estruturadas. Acrescenta-se um guia prático para a elaboração do documento Projeto de Vida do jovem. Atendendo ao que prega esse instrumento, o estudante deve reunir, filtrar e ordenar seus sonhos, procurando dar-lhes concreticidade de definições, estabilizando-os pela reiterada representação de si, vendo-se realizando seus sonhos (ICE, 2016d).

“Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” ressalta o lugar ocupado pelas aprendizagens existenciais nesse sistema.

No paradigma educacional dominante no Brasil e no mundo, a instrução toma com frequência o lugar da educação. Esse paradigma está tão voltado para os meios, as aprendizagens basicamente cognitivas, que as aprendizagens essenciais (existenciais ou metacognitivas) relacionadas com a finalidade última da educação simplesmente não são tratadas na prática pedagógica como essenciais (ICE, 2016b, p. 49).

Recordando do conteúdo e do sentido das aprendizagens existenciais que conhecemos anteriormente, vemos a matéria e a natureza dessa classe de ensinamentos terem, pelo leque instaurado pelo Eixo, e com a devida gravidade, ainda mais de si reveladas. O objetivo de, sobre o jovem, engendrar-se a “construção/reconstrução de sentidos e sentimentos, valores e avaliações” (ICE, 2016b, p. 49) em relação à sociedade encontra através do escopo do Eixo particular espaço, sistemática e sofisticados meios para seu alcance.

A crucialidade de uma aprendizagem existencial como a que se propõe a erigir uma identidade, na forma e no conteúdo como está colocada⁸³, reside no fato de que procura cristalizar, propositada e solidamente, um específico cenário no qual o jovem entende a sua própria existência social, cenário que dá a esse jovem a resposta para a pergunta: “o que sou eu?”. Na tela que comporta uma resposta tão fundamental, o estudante deve se projetar na sociedade e nela se ver como ocupante de um lugar caracteristicamente passivo, mas que, à primeira vista, aparenta ser ativo. Pressupõe-se, ocultamente, que a realidade seja impassível e, sendo assim, é em relação a ela e à sua condição ao que o estudante deve se acomodar, encontrando nessa relação uma definição de si mesmo. Nessa moldura, reside, escamoteada e incontestável, a ordem social capitalista, controladora de uma produção que só pode ocorrer pela exploração da força-de-trabalho das classes às quais o jovem estudante pertence.

Esse exercício imaginativo no qual o jovem retrata a si na sociedade nela atuando, sintetiza o firmamento das práticas do Eixo, apresentando-nos um sumário que é a essência presente no conjunto dessas práticas, expondo a lógica geral a ser estabelecida nos diferentes momentos particulares. Daqui em diante, chamaremos esse cânone de *exercício de projeção de si*.

⁸³ Lembremos apenas que amparadoras que são as aprendizagens existenciais básicas já postas, essas aprendizagens presentes nas matrizes curriculares próprias deveriam ser desenvolvidas associadas ao trabalho com as disciplinas tradicionais.

No caderno “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo” (ICE, 2016d), dedicado em grande parte ao Eixo em questão, o exercício de projeção de si é constantemente reestabelecido como alicerce no debate que se faz dos dois marcos formativos genéricos que compõem esse Eixo⁸⁴.

O fato de que o conjunto das práticas inscritas ali não seja apresentado e detalhado pelo caderno – que se propõe a ostentar, por outro lado, a essência que nelas deve residir – não deixa de impor à análise uma limitação de material para a determinação dessas práticas, que permanecem naquela apresentação demasiadamente em abstrato. Ao mesmo tempo, essa lacuna indica à pesquisa, com o devido tratamento, a dádiva de uma pérola que ela teria que construir com as próprias mãos: o caminho para um sumário desses procedimentos⁸⁵.

Tentemos tornar mais concreto o caminho pelo qual o exercício de projeção de si procura avançar. Inicialmente, o jovem deve ser compelido a fundar, de modo cuidadoso, uma ilustração dele próprio no futuro, espaço temporal onde deverá se ver realizado no potencial que acredita ter. Posteriormente, deve-se conduzir o jovem para que sistematize ações, recursos e esforços os quais, tendo como norte a imagem que instaurou sobre si, possam tornar real essa imagem. Indiquemos importantes detalhes: i) a autorrepresentação deve ser investida dos desejos mais profundos do estudante, daquelas suas aspirações mais importantes nos níveis pessoal, social e produtivo; ii) por seu turno, a sistematização do planejamento deverá levar em conta o que será necessário individualmente em termos de propriedades, postura e conduta pessoal para que seja alcançado o projetado.

⁸⁴ Constando como o alicerce primário independentemente do período letivo discutido, assim como das especificidades dos marcos de aprendizagem particulares propostas para cada ano letivo, o exercício de projeção de si permanece ileso como referencial procedimental elementar, seja para o primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Médio.

⁸⁵ Como pensamos já ter deixado claro, as práticas do Eixo são compendiadas, descritas e muniadas em específicos documentos produzidos pelo ICE e posteriormente repassados à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB). Apesar de que não tenhamos conseguido acesso à documentação de períodos mais próximos da linha temporal de nosso próprio universo documental, logramos acesso a documentos orientadores para o Eixo que circularam em 2022. Não nos furtamos ao seu exame, ainda que, cabe reconhecer, de modo não exaustivo – tal como fazemos com nosso universo documental. Pudemos aferir que esses documentos, que entram em cena no momento de implementação da Escola Cidadã Integral, não passam ao largo de consideráveis adaptações e adições impostas por aquela Secretaria. Não obstante essas transformações, não notamos amputações em relação ao esqueleto presente e proposto nos cadernos do ICE de 2016. Isso nos permite sustentar que a substância essencial pensada pelo ICE se mantém impávida, mesmo que não intacta, na implementação da ECI na Paraíba. Dentre outras interlocuções, os documentos de 2022 referentes ao Eixo, reproduzem aquilo que a análise dos documentos de 2016 evidenciara: a centralidade do exercício de auto projeção do jovem na sociedade, o expediente em que é categorizado como homem, a busca por um característico desenvolvimento integral numa lógica em que figura, como capital, a marcante proposição de aprendizagens existenciais etc.

Esses termos, que revelam o tom diretivo do exercício, revelam também o controle relativo das evidências sobre nossa análise e sobre exposição que fazemos. Ainda em “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo” se percebe ser um preceito do Eixo a condição de que o estudante não só seja instigado à “reflexão sobre ‘quem ele sabe que é’” e “‘quem gostaria de vir a ser’” mas também de que seja *coordenado* nesse movimento. Expõe-se que “há a necessidade de incentivá-lo e apoiá-lo no processo” no sentido de “ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro” (ICE, 2016d, p. 13). É predicado mesmo do Eixo e de suas práticas esse tom condutivo que vai sendo assinalado. Maquina-se que, concluída a formação de três anos nos limites desse método, “cada jovem deverá ter minimamente traçado aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, num curto, médio e longo prazo” (ICE, 2016d, p. 13). Como se poderia supor, o papel central nessa coordenação cabe ao professor.

Permaneçamos neste trabalho de determinação da diretividade que consta no Eixo. Deixemos que fale agora um outro documento – o caderno de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo” (ICE, 2016a). Nessa fonte, diz-se que, nas práticas de Projeto de Vida, caminha-se no sentido de fazer “aprender, no presente, a projetar no futuro os nossos sonhos e ambições e traduzi-los sob a forma de objetivos, traçar metas, definir prazos para a sua realização e empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para isso” (ICE, 2016a, p. 30).

Lancemos nossa atenção apenas para uma inferência possível, entre as muitas que se poderiam fazer do trecho acima. Esse excerto permite distinguir melhor os dois momentos do exercício de projeção de si. Primeiro, o momento em que o jovem representa a si mesmo no futuro – que arriscamos chamar de *sonho lúcido*; e, depois, o momento em que passa a planejar suas ações, meios e investimentos, para se realizar socialmente – a que chamaremos *planificação da vida*. A passagem transcrita que finaliza o parágrafo anterior também permite que estabilizemos essa inferência que, para nós, agora é indispensável que se reforce. Temos, nos dois momentos, ações que não irrompem desencadeadas pelo estudante, apesar de que encontrem nesse sujeito o seu campo de intervenção. Estão ali decorrências decididas e definidas a serem provocadas pelas práticas do Eixo. Centraliza-se o objetivo de que se faça o jovem sonhar e planejar – porém, não de qualquer forma, uma vez que se tem, como pano de fundo obrigatório, a sociedade em sua materialidade inquestionável, ainda que essa materialidade apareça distorcida.

Como grande esforço reflexivo e de planejamento engendrado pelo dispositivo das práticas de Projeto de Vida está não tanto o sonho lúcido, mas a depuração dos sonhos e a planificação das estratégias e recursos definidos para sua realização. Deve o jovem sonhar, mas não do modo como ocorre um devaneio. Insinua-se um filtro para os seus sonhos, do qual o parâmetro de validade é dado por um outro exercício: a autoanálise do que se tem, e a consideração daquilo que será preciso e possível de ser desenvolvido em termos de capacidades. Ora, se quer com o filtro dotar o sonho do crivo do possível, legitimando aura e alimentação.

Nessas importantes situações formativas previstas, deve ser eficaz, em sua plenitude, a programática conduta voltada aos docentes, pelo Eixo de Pedagogia da Presença. A centralidade e o refinamento que se insinua no Eixo de Projeto de Vida e o seu exercício de projeção de si figuram como uma possibilidade dada pela dinâmica do Eixo de Pedagogia da Presença. A relação umbilical que se planeja exercer sobre as aprendizagens existenciais que vimos é uma característica de vulto da estrutura pedagógica da Escola da Escolha investida na Escola Cidadã Integral. Correlata à relevância de que se faça o jovem sonhar e planejar está a importância da tarefa de fornecer *esteio psicológico* para tanto. Neste sentido, a conduta da presença do professor é pensada como vital, uma tarefa que se prevê atribuir não só ao professor da disciplina de Projeto de Vida e a todos os docentes da escola mas também ao conjunto dos seus profissionais, que são pensados todos no interior dessa estrutura pedagógica, indiscriminadamente, como “educadores” (ICE, 2016b, p. 37).

Expliquemos por que, indo direto ao ponto, falamos em esteio psicológico. Com base no documento que agora temos à frente, observamos que a pedagogia da presença consiste num bloco de “atitudes participativas” visando ao “estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores” (ICE, 2016b, p. 37). Trata-se de relações da ordem dos sentimentos, especificamente de um laço de cuidado do educador em relação ao jovem, com a intenção clara de promover uma “mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser” (ICE, 2016b, p. 37). Não há dúvidas de que nos encontramos no terreno de um suporte psicológico. Falamos de uma relação ostensiva de influência do educador através da qual, pelo cuidado às emoções (da ordem psicofisiológica), tenciona-se inspirar pensamentos (da ordem psíquica), viabilizando-se a construção de comportamentos (da ordem psicossocial). Os sentimentos e os pensamentos, que não se separam, são moduladores primordiais do comportamento humano⁸⁶. Ao se prover

⁸⁶ Neste debate, nossa referência para as definições referentes ao campo da Psicologia, é Judith S. Beck (2022).

atenção e consideração ao jovem, se busca incidir sobre os seus sentimentos e pensamentos, centralmente sobre a sua autopercepção. Como norte, está a formatação de sua conduta. O trecho que trazemos a seguir pode nos dar uma visão mais precisa.

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida (ICE, 2016b, p. 37).

A capa que recobre a postura e as atitudes básicas pensadas na *conduta da presença* pertence ao arsenal espiritualista que recobre toda a estrutura pedagógica. Essa capa é arrematada, no documento, por uma citação que faz à A. C. G. da Costa, um aforismo a proclamar que a existência humana – remetendo-se aos estudantes – “se traduz num desejo constante de presença” (ICE, 2016b, p. 37). Com a força deste trecho, que paramenta essa conduta de um ar providencial, sugere-se a importância que lhe é atribuída e se indicia o fato de que se acredita improvável que o jovem venha a “ressignificar” a sua relação com a sociedade sem que sejam instituídas, de forma sistematizada na dinâmica escolar, estas relações de suporte psíquico. É por tal motivo que a conduta da presença se entende assim preponderante, tanto que não se destina apenas ao desenrolar das práticas do Eixo de Projeto de Vida, ela é idealizada para ser aplicada ao largo de todo o ambiente escolar (ICE, 2016b).

O propósito magno da conduta de presença dos docentes sobre os estudantes é justificado sob dois pressupostos: primeiro, o de que uma possível resistência dos jovens à dinâmica do Eixo de Projeto de Vida seja quebrada; segundo: o de que o aluno não se perca no processo em que constrói sua identidade, processo assertivamente disparado pelas práticas daquele Eixo. Prevê-se que a presença dos professores se traduza então numa interação ostensiva e intencionada sobre o jovem de maneira que, pela eficácia desse vínculo, não haja desvios e efetivamente ocorra uma “mudança de atitude básica do educando diante da vida” (ICE, 2016b, p. 43).

Torna-se plena de sentido agora uma frase encontrada no documento “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo”. No debate que faz das práticas do Eixo de Projeto de Vida o caderno sustenta – posicionando a própria estrutura pedagógica em tela como exemplo a ser seguido – a ideia de que a escola necessitaria ser portadora de “sentido e significado” para o jovem. Nesse espaço, ele precisaria reconhecer “o lugar onde encontra as condições, as pessoas e as formas através das quais se constituirá como

alguém capaz de atuar no mundo a partir do seu próprio repertório” (ICE, 2016d, p. 9). A passagem nos coloca de frente não apenas ao intento de que o jovem veja a escola como um espaço privilegiado para a construção de sua identidade, ao se relacionar de forma específica com o lugar; esse trecho nos demonstra também a idealização, em relação à escola, tal como um ambiente especialmente pensado para tanto, constituído assim em circunstâncias, recursos e método.

Para nós, o que parece ser delineado é a sugestão de que a escola possa representar para o estudante uma espécie de ilha que contraste com o que ele encontra no seu cotidiano exterior. Nesse esforço, se contaria com a eficácia decisiva da conduta da presença.

Uma tarefa principal absorve o educando em primeiro lugar: equacionar seus problemas de natureza pessoal, sem o que ele se sente subjugado pelo isolamento e pela solidão. Cabe ao educador, portanto, apoiar o educando no sentido de encontrar a si mesmo, explorar sua situação, compreendê-la (ICE, 2016b, p. 46).

Pensada a dinâmica do Eixo de Projeto de Vida como o processo decisivo para que se constitua a escola de significado para o estudante, desta forma fazendo com que ele reconstitua sua própria leitura da sociedade, a postura e as atitudes previstas pelo Eixo de Pedagogia da Presença funcionariam como um mecanismo de compressão desse processo, tanto tratando da matéria em jogo, tornando-a apta ao processo, quanto modelando-a, mantendo a sua planificação do dentro dos limites desejados.

Nessa modelagem temos mais um ponto em que a incidência da conduta da presença se programa como decisiva. Enxergamos isso tomando o caderno “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo” (ICE, 2016d). Ao tratar da construção da identidade dos estudantes no curso das práticas do Eixo de Projeto de Vida, o documento defende que o processo de sedimentação da autoimagem do jovem

[..] não significa fazer um “mergulho interior”, rendendo-se a especulações subjetivas, o que é uma tarefa sem fim. Conhecer-se é algo que se dá na medida em que o sujeito se modifica, agindo no mundo, se posicionando diante das questões em que é convocado a se manifestar, interagindo com o diverso, em situações inéditas. Conhecer-se é impossível sem as relações de alteridade e é na medida em que se age que se elabora a si mesmo, uma vez que é uma ocasião de se manifestar como se é ou como se deseja ser. Muitas vezes, é o outro que nos revela a nós mesmos (ICE, 2016d, p. 16, sic).

É no sentido de que não se desperdice o potencial virtual do sujeito estudante e de que se deve garantir a possibilidade de aproveitamento desse potencial que deve agir o professor,

operador privilegiado da conduta da presença, da qual depende o sucesso formativo. Ele deve apostar e aplicar seus recursos em vista do que o jovem “potencialmente poderá ser” para o crescimento econômico da empresa burguesa. A crucialidade da conduta da presença na viabilização psicológica das aprendizagens de uma identidade e de um posicionamento do jovem, bases da conduta de planificação da vida, tem seu tamanho ressaltado quando olhamos para o caderno em tela, em especial para uma eloquente citação originária do pensamento de A. C. G. da Costa.

Diante das manifestações inquietantes do educando – impulsos agressivos, revoltas, inibições, intolerância a qualquer tipo de norma, apatia, cinismo, alheamento e indiferença – deve o educador situar-se num ângulo que lhe permita ver, além dos aspectos negativos, o pedido de auxílio de alguém que, de forma confusa, se procura e se experimenta em face de um mundo, a seus olhos, cada vez mais hostil e ininteligível (ICE, 2016d, p. 11, sic).

E se qualquer identidade é sempre relacional, a natureza da relação identitária que temos a nossa frente é bastante contraditória. Apesar de toda autodeterminação que se busca fazer acreditar durante o trabalho com as matrizes curriculares e suas aprendizagens existenciais, neste momento de construção da conduta de planificação da vida, a expectativa imperativa lançada ao docente é que a sua prática faça com que a noção de autodeterminação absoluta não acabe por resvalar, pela própria força com que esse discurso é investido, num isolacionismo indiferente e oportunista do estudante frente às mazelas sociais e à própria produtividade demandada de seu trabalho.

Evidentemente, o que se quer com esse cuidado programado pela conduta da presença no processo de construção da identidade do jovem é que essa construção efetivamente ocorra do modo como se espera, evitando-se aquela postura tão comum nas sociedades capitalistas porque descendente, em grande parte, de um de seus expedientes ideológicos fundamentais: o individualismo.

Veremos, mais à frente, como a resolução desse impasse, pelo trabalho da presença, se mostra categórica para a efetividade da formação humana integral pensada por esses instrumentos pedagógicos. No momento, será mais proveitoso mostrarmos o que move este eixo capital da estrutura pedagógica da Escola da Escolha e da Escola Cidadã Integral em função do qual a presença do professor é vista como decisiva.

4.2 O Eixo de Protagonismo

Aquilo que dá a necessidade das aprendizagens propostas pelo Eixo de Projeto de Vida são as aprendizagens do Eixo de Protagonismo. Pensados um em relação ao outro, o entendimento pleno do significado do primeiro depende do entendimento pleno do sentido do segundo. Descortinando as raízes classistas do Eixo de Protagonismo, poderemos retomar o significado do coração dessa estrutura, o Eixo de Projeto de Vida⁸⁷, de forma mais densa.

Para tanto, consideremos as posições apresentadas como premissas do Eixo de Protagonismo. No caderno “Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo; Componentes Curriculares Ensino Médio” (ICE, 2016d), encontramos um diagnóstico sumário da educação escolar pública nacional. Defende-se que estaria acometida por uma doença terminal que, partindo da forma como está organizada, se alastra e chega até o seu conteúdo; fala-se da incapacidade da educação pública na manutenção dos jovens na escola. Residiria nessa imperícia a causa de uma miríade de sintomas expressos pelos

altos índices de abandono escolar de uma população que se exhibe com cada vez mais acentuada baixa autoestima, declínio de expectativa em relação ao futuro e a inexistência de autonomia na capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida (ICE, 2016d, p. 9)

Defende-se que caberia à própria escola “reverter completamente esse quadro”. A virada teria sua chave “no desenvolvimento das potencialidades do estudante” e na aposta em seus sonhos, de modo a constituir “uma visão dele próprio no futuro” (ICE, 2016d, p. 9). Essa mesma lógica embasa, no documento de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo”, a proclamação da causa que inspiraria não apenas a concepção da estrutura pedagógica em questão mas o todo da proposta formativa da Escola da Escolha: “a causa da juventude brasileira” (ICE, 2016a, p. 10-11). Na linha desse discurso, a batalha pela juventude brasileira

⁸⁷ Apenas para que adensem esta determinação, cumpre acrescentar que o Projeto de Vida se apresenta como aquilo que articula toda a proposta formativa (ICE, 2016a, p. 29). Diz-se alinharem-se em relação a ele não apenas o todo da estrutura pedagógica, suas matrizes curriculares e os demais eixos, mas também todo um outro nível decisivo da proposta formativa integral: a estrutura de gestão. Seria necessária uma análise ainda mais ampla, que levasse em consideração a estrutura gerencial escolar, para que talvez se afirmasse que estaríamos de frente ao princípio educativo da proposta formativa integral. Fato é que aquilo que sistematiza a estrutura de gestão não é o Eixo, mas o conceito de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que tem como base a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), a qual, por sua vez, é uma adaptação da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) à gestão educacional.

demandaria uma formação eficaz em fazer com que o indivíduo tenha sonhos e planeje sua vida, tendo nesse exercício, como pano de fundo, a sociedade brasileira.

A juventude do país é tida como fonte de “manifestações inquietantes”, portadora de “impulsos agressivos, revoltas, inibições, intolerância a qualquer tipo de norma”. Ela também seria caracterizada por sua “apatia, cinismo, alheamento e indiferença” (ICE, 2016d, p. 9). A síntese do que fora posto é a materialização da figura de um *homem errante*. Mas a que serve esse retrato insinuado como síntese da juventude brasileira?

Legitimada em muito em relação a esse arquétipo, a estrutura pedagógica em tela tem como um de seus trunfos a campanha de que buscaria fornecer a dádiva de um norte de existência a um ser que vagaria sem um rumo; o que equivale, de fato, a fazer despertar no estudante uma profunda convicção de que sua realização pessoal tem como parte constitutiva a realidade capitalista.

Para a resolução da campanha de descobrimento do sentido da vida dos estudantes – lembremos - a formação humana integral postulada busca desenvolver, sobre o que seriam as diferentes dimensões humanas dos jovens, habilidades e capacidades que, na verdade, sacramentam o seu consentimento a essa realidade e que são convergentes à lógica de produção e à reprodução daquela sociabilidade. No cerne estratégico da voluntária disponibilização do capital humano individual, incrementado para que seja consumido em prol da acumulação, estão as aprendizagens do Eixo de Projeto de Vida, sem as quais a juventude continuaria a concorrer, como já se considera que o faça, à doença do país, entravando a otimização da exploração do trabalho e, conseqüentemente, embaraçando a ampliação do capital.

Como se vê, a premissa não confessada de que a juventude brasileira tem se comportado como parte do problema da ampliação da riqueza das classes empresariais é também pressuposto fundamental para a legitimação do Eixo de Protagonismo. Essa correspondência nos indicia não só a conexão que têm a conduta de planificação da vida e a conduta protagonista mas também o papel que tem esta última conduta na formação humana integral planejada, qual seja a de tornar o egresso promotor do consumo de seu próprio capital humano individual.

As práticas e aprendizagens desse Eixo são resumidas em significado por uma passagem encontrada no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, também referenciada como de autoria de A. C. G. da Costa. Nas palavras do pedagogo, as práticas do Eixo proveriam “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais” (ICE, 2016b, p. 21, sic). Como objetivo assumido dessas práticas, está a “construção de valores” nos estudantes (ICE, 2016d, p. 20).

Preconiza-se que as práticas propostas pelo Eixo sejam, tanto quanto as práticas do Eixo de Projeto de Vida, momentos planejados para que o estudante aprenda ao ser implicado nas dinâmicas programadas. Neste sentido, esses momentos são apresentados e entendidos, em sua forma e significado interno, como “*vivências*”, exatamente como experimentações sociais (ICE, 2016b, p. 22) – situações articuladas no interior do ambiente escolar a ocorrerem em tempos e espaços variáveis. Por meio deles, induz-se à simulação de reveses sociais, fazendo com os estudantes sejam envolvidos em transtornos escolares, mas sem que se interdite a possibilidade de uma mobilização voltada a problemas relativos à exterioridade da escola.

Ainda segundo o caderno citado, durante a dinâmica das vivências protagonistas, os estudantes devem ser levados a se ver como os atores centrais dos contextos cotidianos em geral, colocando-se em todas as ocasiões como agentes ativos da realidade encontrada. Devem enxergar-se dessa forma, agindo como tal, mas também devem ser assim encarados pelo corpo funcional escolar – em que se sobressaem os professores – que deve apoiá-los nessas ações, coordenando-as junto aos estudantes, mas sem que as dirijam (ICE, 2016b). Como procedimento baluarte dentre essas práticas, está o marco que conforma a aprendizagem de organização dos clubes de protagonismo: *equipes mobilizadas* em função de uma causa. O corpo de funcionários ganha a tarefa específica de exercer, sobre essas equipes de estudantes, o monitoramento das ações do grupo, sensibilizado por questões e problemas que vão sendo induzidos pelos quadros funcionais, ou ainda, frente a inconvenientes comunitários elegidos a combate pelos próprios protagonistas (ICE, 2016b).

Organizados em equipes, os jovens devem exercer funções definidas por uma divisão interna do trabalho. Essa definição deve ser documentada pelo plano de ação do clube, como parte de um programa sistematizado pelos princípios da TESE e construído em conjunto como o educador que acompanha a ação. A divisão das tarefas entre os jovens de cada grupo ocorre tendo como parâmetro as faculdades e as disposições subjetivas individuais de cada um deles. Importa, primordialmente, que se disponham a ajudar inteiramente nas ações, comportando-se assim durante as campanhas e ao longo de sua permanência no ambiente escolar (ICE, 2016d).

Espera-se, pela dinâmica dessas vivências, que os valores de autonomia, solidariedade e competência – suficientes para abranger as esferas que corresponderiam às instâncias da vida do jovem (individual, social e produtiva) – sejam assimilados, passando a figurar e funcionar, para o educando, como uma referência comportamental de longo prazo.

Observando a conduta esperada dos estudantes, precisamos assinalar, desde agora, de onde procederiam os recursos necessários para o funcionamento do que poderia ser visto como

uma espécie de motor capaz de impulsionar a resolução de adversidades escolares ou mesmo comunitárias. Esses meios podem ser aferidos quando nos atentamos à ideia, defendida no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, de que o jovem exerce um comportamento protagonista sempre frente a problemas, que podem ser de ordem pessoal, sobre os quais procurará autodeterminar-se; de ordem social, para cuja resolução procurará colaborar; e de ordem laboral, junto aos quais buscará ser eficiente. Na decifração de todas as possíveis situações de dificuldade, o instrumental que agenciará encontra seu lugar nas suas próprias faculdades individuais.

O entendimento de que a aplicação dos recursos que portam os indivíduos seja o esteio básico para a resolução de contratempos de diferentes ordens é um dos preceitos que sustentam muitas das habilidades e capacidades planejadas na dinâmica das matrizes curriculares que analisamos. Vê-se como necessário que o estudante tanto tenha desenvolvidas aptidões quanto seja preparado para que as possa articular, agenciando-as em situações reais.

Isso significa, claramente, o recrutamento dos dons e dos meios pessoais dos estudantes para que possam ser aplicados na elucidação de dificuldades apresentadas na escola e no ambiente social. Nas vivências protagonistas, advém dos jovens o principal dos recursos necessários ao desenlace de adversidades e à promoção de projetos.

Como aprendizagem conseguinte à atitude de agente ativo e ao ofício de organização de equipes mobilizadas, está a “criatividade” (ICE, 2016d, p. 20), que nada mais é – sem desvios – que a capacidade de combinação dos recursos dos estudantes do grupo em forma compatível e conteúdo suficiente para que atuem sobre a questão a qual se dedicam. É mesmo A. C. G. da Costa quem nos poderá indiciar, a partir do que já trouxemos, o sentido classista que reside nas aprendizagens do Eixo, precisamente quando aventa a importância da criatividade, habilidade através da qual tomam base todas as demais aprendizagens. Citado pelo caderno que exploramos agora, o pedagogo nos aponta que “Pelo cenário atual, o que o mundo vai exigir desses jovens é precisamente que sejam criativos.” (ICE, 2016b, p. 20)

Se esse mundo exigente é, na verdade, a imposição às classes trabalhadoras da materialidade neoliberal composta pela intensificação-flexibilização do trabalho e pela radicalização do empobrecimento desses segmentos, a criatividade a que se refere o pedagogo é a aptidão em acionar - a nível individual dos jovens, e articular - a nível do grupo, a matéria de que dispõem esses sujeitos para que dela se faça algo novo, distinto de seu estado inicial, o bastante para articularem respostas às exigências do trabalho e àquelas referentes à sua própria subsistência.

A. C. G. da Costa se refere a um espontâneo agenciamento do que seria o potencial dos jovens, visando a que, desse potencial, se pudesse fazer algo inédito, na medida em que gerariam juntos uma força maior e mais qualificada, a soma de recursos de diferentes origens e natureza. No comportamento de articulação de um feixe de recursos dos jovens em face dos reveses escolares e comunitários está um feito que muito convém aos segmentos empresariais para que se abordem os problemas sociais estruturalmente engendrados pela produção e pela reprodução social sob o neoliberalismo.

Retirado o seu revestimento espiritualista, a conduta protagonista revela o individualismo presente na estrutura pedagógica como um subproduto da ideologia individualista que naturalmente assinala a sociedade burguesa. No caso que analisamos, temos à frente um subproduto especificamente direcionado aos futuros trabalhadores, diretamente relacionado à presente conjuntura histórica do capitalismo. Nesta mesma versão do individualismo, reside uma contradição interna à estrutura em tela.

Enigmáticamente silenciado o mito do sujeito potente, aquela figura humana que dependeria apenas de si para conformar sua própria realidade, que fora inscrita pelas matrizes curriculares e pelo princípio da autonomia — a conduta protagonista admite então, sem que confesse, a completa impotência desse mesmo indivíduo quando isolado, admitindo também a profunda dependência que ele guarda junto aos demais na querela de sua existência, que só pode ser social.

Sob a conduta protagonista, o sujeito proclamado como absolutamente potente se realizaria desta vez, paradoxalmente, ao efetivar seu potencial dentro de um grupo organizado que, por sua vez, se consumaria num mundo vasto e de variados outros grupos mobilizados. Quanto à apregoação de que seria no mundo - na realidade encoberta da sociedade - onde o jovem poderia encontrar a razão de um exercício valoroso de seu potencial, associando-se, desta vez, a equipes de campanha – ela não nos surpreende. A alegação que centraliza agora a criação de grupos silenciando sobre o homem potente é necessária para que seja sustentada a validade do movimento pelo qual venham a se formar forças que estejam além de um só indivíduo. Na cena, isso ocorreria em prol de causas maiores as quais, segundo o discurso sustentado, conformariam a realidade em que efetivamente tem vivido a humanidade. Em relação a este dado, não restaria aos indivíduos muito a fazer, a não ser buscar aperfeiçoá-lo pontualmente através desses mesmos empreendimentos grupais, o que corresponderia à busca e ao encontro do lugar e do valor individual do jovem.

Tentemos esclarecer mais do que concretamente está proposto na conduta protagonista, que busca fazer com que os estudantes possam, em grupo, direcionar suas energias ao desenlace de adversidades escolares e comunitárias, passando a se entenderem e agirem como “agentes principais” de sua própria realidade (ICE, 2016b, p. 19). Para que façamos isso, olhemos para o cenário montado para situar esse comportamento que anteciparia, na escola, um proceder pensado para a sociedade: o comportamento de adultos independentes que posicionam a si mesmos como parte da solução dos problemas de suas comunidades e daqueles que surgem em seus ambientes de trabalho.

Centralizando o que diz respeito aos problemas comunitários, descortina-se que as aprendizagens do Eixo de Protagonismo fundamentam a sua aparência por meio de uma leitura falseada de problemas sociais eminentemente engendrados na atual conjuntura do capitalismo, do que poderíamos ressaltar, por exemplo, as catástrofes civis em cadeia e em gravidade crescente de diferentes ordens: na saúde, na habitação, na alimentação etc. A ideia de que essas tragédias decorreriam de absolutos infortúnios, impostos pelo descaso social ou pela dinâmica acelerada e instável das sociedades contemporâneas – e não pela dinâmica da acumulação capitalista e da ofensiva contra as classes trabalhadoras – é o grande artifício para que se dissimule a ocasião da conduta protagonista. Ainda nessa leitura, cabe também o argumento de que a realidade da ultra exploração do trabalho ou da pauperização cotidiana das classes trabalhadoras decorreria da inaptidão individual dos sujeitos, que não teriam se dedicado o suficiente ao seu desenvolvimento pessoal, fazendo imaginar que estariam situadas nos indivíduos as razões de sua marginalização social.

Essa pintura ideológica parte da negação da existência das classes sociais, que haveriam se diluído nas sociedades contemporâneas como imposição dos característicos formatos assumidos por esses tecidos. Prega-se que, nessa paisagem, caberia à sociedade, organizada em grupos, o dever de se mobilizar para a solvência dos problemas que nela irrompem. Mais precisamente, caberia aos sujeitos, individualmente, eleger causas sociais e se associarem a campanhas voltadas às questões inconvenientes da vida social. Frente a essas celeumas, os sujeitos associados deveriam compor, pelo investimento de seus recursos somados aos recursos dos demais, forças sociais capazes de aliviar tais indiscrições.

Um pensamento como o que vemos filia-se à noção de capital social, disparada, precipuamente, por organismos multilaterais do capital imperialista, dentre eles a UNESCO e o Banco Mundial. O sentido é o de que se assente no nível das ideias o que está em curso no nível da política: o reordenamento da relação entre Estado e classes sociais sob o

neoliberalismo. Valdemir Pires nos esclarecera que um dos elementos que reside no bojo dessa noção é, precisamente, a moção de que se estabeleçam vínculos “que envolvem os indivíduos e grupos, em uma estrutura social, fazendo-os, em conjunto, mais ou menos aptos a promover a mútua melhoria em suas condições de desenvolvimento econômico e social” (Pires, 2005, p. 87). Estaria na promoção da mútua melhoria econômica e social o norte da proclamação de que se conformem capitais sociais.

Ora, um dos expedientes dessa noção é o de escamotear a exploração constituinte das relações de associação entre indivíduos e grupos na composição de um capital social (Pires, 2005). Pelo viés dessa concepção que se encontra no Eixo de Protagonismo, procura-se ativar o esforço individual dos sujeitos no interior de equipes que desenvolvem ações paliativas sobre os efeitos mais imediatos que emergem nas formações sociais capitalistas neoliberais como produtos de sua própria diretriz. Nessa linha, além de não serem questionadas as origens reais dessas falsas eventualidades, os indivíduos são organizados em grupos e responsabilizados pelo que antes eram direitos sociais de atribuição do Estado capitalista, que assim pode direcionar mais de seu gasto às classes dominantes. Nos capitais sociais que venham a contar com recursos do empresariado, o investimento proporcional é sempre maior para os indivíduos das classes trabalhadoras. A disparidade dos ganhos é eminentemente. Articulados estes empreendimentos sociais, o Estado passaria a se portar como seu organizador, anulando, em favor dos segmentos proprietários, conquistas historicamente arrancadas pelas classes trabalhadoras àqueles mesmos segmentos.

Olhando para a estrutura pedagógica que estudamos, o âmago do discurso em que se direcionam responsabilidades sociais de monta a organizações de indivíduos associados se traduz no “apelo à consciência ética e ao compromisso cidadão” dos sujeitos (ICE, 2016b, p. 22). Manifesta-se aí, como dissemos, a contradição entre o individualismo de valores morais como os de *iniciativa*, *liberdade* e *compromisso*, e a prática de uma solidariedade cívica tão oportuna. Este é um dos pontos mais críticos para a lógica da estrutura pedagógica que temos em observação. O fato de que essa solidariedade cívica ocorra necessariamente sob o terreno no qual indivíduos, portados de seu capital humano pessoal, investem-no de modo a constituir um empreendimento comunitário, no qual figuram como coproprietários, não deixa de colocar em xeque a legitimidade dessa ordem de solidariedade, já que na empresa social que busca objetivos comuns, os recursos pessoais são aplicados através de relação de troca na qual os meios de cada um são a cédula que compra o capital do outro.

A importância de que seja sustado esse decalque para que se possa avaliar o sucesso do engajamento estudantil não parece ter sido ignorada na configuração desse argumento, pois também aí há a previsão da eficácia da conduta da presença.

Há uma relação direta entre receptividade, incentivo, apoio e envolvimento por parte dos adultos ou, ao contrário, de indiferença, suspeita, censura e hostilidade que despertam contra-reações por parte dos educandos, que variam da motivação à *divergência e apatia* (ICE, 2016b, p. 23, grifo nosso).

O núcleo da intervenção pedagógica da presença está, exatamente, em fazer com que o jovem, não obstante o reforço de um individualismo radical, consiga se comprometer com algo além de si mesmo, envolvendo-se em “atividades que extrapolam o âmbito dos seus interesses individuais e familiares”, canalizando o seu potencial em causas que podem ter como terreno “a escola, a vida comunitária (igrejas, clubes, associações etc.), até mesmo a sociedade em sentido mais amplo” (ICE, 2016b, p. 23)⁸⁸.

No que são pensados como “clubes de protagonismo”, estes estudantes devem representar não tanto um individualismo em que o sujeito se fecha em si e ao redor de seu próprio proveito. Pretende-se que os jovens alcancem o que é pintado, pelo léxico espiritualista, como um estágio superior e mais nobre de ação que o *homem* poderia alcançar, o que, na verdade, é a procura por uma consentida disponibilização conjunta das energias, faculdades e mesmo dos bens dos futuros trabalhadores, para que sejam utilizados, desta vez, em prol do que seria o bem-estar comunitário. Contemplamos, no essencial, uma estratégia para que se possa oportunizar o “aproveitamento desse tempo e de canalizações dessas energias em proveito do próprio jovem e da sociedade” (ICE, 2016b, p. 20), catalisando o que são vistos como capitais humanos individuais em prol de uma nova forma de exploração das classes trabalhadoras.

⁸⁸ A transmutação do individualismo tradicional num novo individualismo responsável, alinhado aos interesses do capital na realidade das formações sociais capitalistas neoliberais é considerada por Lúcia Neves (2005). Ela nos aponta que, como objetivo dessa transmutação, está a conformação de um “indivíduo renovado”, o qual, não deixando de se entender como responsável por seu próprio destino, assume um caráter de voluntário social. Sobre o que seria essa modalidade de individualismo que tem se propagado como importante no bojo teórico de organismos multilaterais como a UNESCO, a autora nos fala que fora condensado como uma espécie de reinterpretação da ideologia individualista liberal, através da qual, no presente, se possa depositar sobre os indivíduos a responsabilidade pelo bem-estar social, no que seria uma nova cidadania ativa (Neves, 2005). Diz a autora: “[...] esse indivíduo renovado seria mais inteligente, mais sensível, mais flexível e aberto às influências do mundo, dado que sua existência se realizaria em um mundo ‘globalizado’ e marcado por ‘perturbações e incertezas’. Com esse condicionamento cultural, esse indivíduo estaria mais apto do que o de tempos atrás a compartilhar valores e participar de organizações sociais presentes em seu universo e ligadas à sua identidade não-econômica” (Neves, 2005, p. 60-61).

É sobre este risco que deveriam incidir os efeitos da presença. A conduta protagonista – que deve ser fomentada no geral das vivências do Eixo de Protagonismo e, principalmente, nos clubes de protagonismo – emergiria nessas práticas por *iniciativa inspirada* ou por *reprodução induzida*.

Precisemos: o comportamento utilitário que irrompe por iniciativa inspirada, assumidamente a versão a ser perseguida como objetivo, teria como cabedal inicial a sustentação de referenciais de conduta, isto é, imagens exemplares de personagens históricos e sua ética, ou a própria ação exemplar dos quadros funcionais escolares, principalmente na figura dos professores – modelos que suscitariam o ânimo interior de ação no estudante e alicerçariam um doravante protagonismo espontâneo. Por sua vez, o comportamento que emergiria por reprodução induzida, este admitido como necessário quando a espontaneidade não esteja na ordem do dia, remete à ação utilitária disparada no jovem pela incitação ostensiva do agente pedagógico que acompanha o empreendimento resolutivo do grupo, exatamente no sentido de que o estudante venha a colaborar com a campanha, adotando uma conduta condizente com o que se espera de um formando protagonista (ICE, 2016d, p. 22).

Tanto numa quanto noutra linha de afloramento, a agência dos professores se coloca como elemento chave, seja inicialmente inspirando um comportamento que se reproduzirá por si mesmo, seja impelindo os estudantes a incorporarem a conduta, seja acompanhando as ações das equipes durante a cruzada sobre a qual operam.

Há, contudo, mais que isso na tarefa capital da presença sobre a aprendizagem da atitude protagonista. Embalsamada pela conduta da presença, é mesmo o professor o arauto responsável por costurar, num texto coeso, junto aos jovens, o cenário instável composto pelo decalque entre o indivíduo impávido e aquele que só poderia desempenhar o seu ser no interior de um grupo organizado em prol de uma causa.

Considerando os princípios de ação prática postos a direcionar um comportamento do qual a cidadania temos conhecido: os valores de *autonomia*, *solidariedade* e *competência*, neste comportamento definitivo do homem idealizado no jovem egresso, se a competência diz respeito à performance produtiva de um trabalhador resistente, versátil e abnegado, a autonomia é o princípio de um proceder no qual o indivíduo, entendendo-se como único responsável por si mesmo, age de modo a que dependa apenas de si e não da sociedade. Contraditoriamente, a solidariedade figura como preceito de um comportamento pelo qual o indivíduo, autossuficiente e portador de seu capital pessoal, assume a responsabilidade com uma célula da qual não deveria esperar encargo e contrapartida alguma.

Se quisermos determinar mais dessa ética, entretanto, precisamos abrir o feixe de visão e ponderar um pouco mais sobre o contexto na qual é conformada a estrutura pedagógica que prevê ensinar condutas como a protagonista e a de planificação da vida. Olhemos agora para o caderno de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo”. Com auxílio da passagem que dele trazemos, poderemos colocar novas questões e, assim, alcançar mais do significado classista que possuem elementos como aqueles. É necessário que apresentemos, logo adiante, a passagem por completo.

Projetar a vida a partir de uma visão que se constrói do próprio futuro é essencial para todo ser humano. As pessoas que constroem uma imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro, e atuam sobre ela, têm mais possibilidades de realizá-la do que aquelas que meramente sonham e não conseguem projetar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas nos anos que virão. O que as diferencia é, sobretudo, que aquelas que têm uma visão estão comprometidas, direcionadas, fazendo algo de concreto para levá-las na direção dos seus objetivos. Tudo que contribui para que a pessoa avance na direção da sua visão faz sentido para ela (ICE, 2016a, p. 30, sic).

Reforçada mais uma vez a centralidade que a conduta de planificação da vida ocupa dentro da estrutura pedagógica, e limpando da nossa linha de visão as muitas outras inferências que poderiam surgir do trecho acima transcrito, concentremo-nos em perguntar agora não tanto o que se quer com essa conduta – do que pensamos já ter mostrado um pouco - mas, de fato, porque se quer essa conduta, o que nos leva ao próprio propósito da estrutura pedagógica em questão. E para a resposta que queremos dar, necessitamos dizer um pouco mais sobre o que ocorre com a formação social capitalista brasileira em sua conjuntura neoliberal⁸⁹.

4.3 O sentido da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral

Neste momento, importa para nós o que é o mais lamentável efeito do neoliberalismo sobre as classes populares – referimo-nos ao empobrecimento imposto a esses segmentos pela

⁸⁹ Nossa perspectiva sobre a conjuntura neoliberal da formação social capitalista brasileira já teve alguns de seus importantes condicionantes minimamente consideradas na Seção 1 do presente trabalho. Também já deixamos entender antes a complexidade do quadro de determinantes que lançam a sua eficácia na formação social capitalista nacional. Lembremos que o característico conteúdo da política estatal que vemos vigorar nas formações sociais capitalistas em sua fase neoliberal, no caso de uma formação social capitalista tal como a brasileira, encontra-se necessariamente sobredeterminado tanto pela conjuntura da formação social capitalista global quanto pela eficácia dos específicos determinantes históricos que possui. Dentre estes últimos, a sua condição dependente possui, talvez, o grau maior de sobredeterminação.

ofensiva de classe em curso, faceta que, reunindo muitas determinações⁹⁰, para nós se constitui como a mais característica da materialidade neoliberal-dependente.

Fixando nossa atenção aí, é preciso que digamos que incide ainda sobre a espécie desse empobrecimento uma sobredeterminação agravante. Não tratamos de qualquer empobrecimento. Ele ganha, numa formação social capitalista *dependente* como a brasileira, contornos drásticos, trata-se de uma pauperização generalizada⁹¹.

Ora, a situação de calamidade das classes populares do país não deixa de produzir também seus próprios efeitos. A pauperização generalizada compõe, pensamos, a complexidade do quadro social em relação ao qual são pensadas as aprendizagens do Eixo de Projeto de Vida e do Eixo de Protagonismo. Dentre outras fundamentais ligações, estes elementos da estrutura pedagógica examinada parecem estar especialmente relacionados ao que seriam percalços à eficácia da ideologia burguesa, obstáculos inscritos em parte considerável pela radicalização do empobrecimento das classes trabalhadoras do país.

Deciframos esse quadro a partir da associação de diferentes contribuições teóricas que tomamos de Karl Marx, Antônio Gramsci e Florestan Fernandes⁹². Em síntese, o caráter dependente e o estágio neoliberal da formação social capitalista brasileira sobredeterminariam uma tendência inerente às formações sociais capitalistas: a de uma limitação relativa da efetividade dos expedientes ideológicos hegemônicos sobre a completude do tecido social⁹³. A

⁹⁰ Podemos rememorar, de passagem, o sufocamento das políticas estatais sociais, a drástica redução do poder de compra veiculada pelas políticas estatais econômicas, tais como as políticas salariais, de juros, de preços, de investimentos e de gastos do Estado nacional. Esse conteúdo das políticas de Estado, já expomos, articula-se e soma-se à transformação, atualmente já consolidada, do parque produtivo nacional – principalmente no que diz respeito à indústria, acarretando implicações estruturantes sobre os níveis de emprego, sobre as condições de trabalho e sobre o tipo predominante de trabalho; aprofunda-se o predomínio do trabalho simples. Todo esse quadro passa a ser acomodado na conjuntura neoliberal na formação social capitalista brasileira, no final da década de 1980 – quadro que, como defendemos, é um processo político amplo, inteligível através do conceito de luta de classes, e que representa, assim, o sentido de uma ofensiva das classes burguesas sobre as classes trabalhadoras do país.

⁹¹ De forma geral, a pauperização já é uma realidade imposta historicamente pelas próprias estruturas das formações sociais capitalistas dependentes. Neste sentido, conferir “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina” (Fernandes, 2009).

⁹² O procedimento de associação teórica que operamos é visto como coerente pelas muitas afinidades instauradas na filiação de Gramsci e de Fernandes ao arcabouço teórico fundado por Marx.

⁹³ O modo de produção das formações sociais capitalistas funda-se, como esclarecido por Marx, na dissociação econômica de amplos segmentos sociais. Ora, ponderamos que reside nessa dissociação econômica, por sua vez, um específico e importante elemento que contribui na limitação à eficácia das formas ideológicas, culturais e jurídico-políticas burguesas sobre os segmentos sociais dissociados nas formações sociais capitalistas. Como nos mostrara Gramsci, a convergência de determinações como essa configura, na superestrutura das formações sociais capitalistas, um terreno permanentemente movido para os alicerces da ideologia burguesa e mesmo para a sua hegemonia, tornando o ideário dominante sempre relativamente limitado em abrangência e persuasão. Desta forma, apesar de sua monta e solidez, ela não é infalível, apresentando-se sempre em instável equilíbrio. Não obstante que seja seu predomínio de amplíssima cobertura social, ela não deixa de ter fronteiras e de poder perder e, de fato, recuar no índice de sua força.

pauperização generalizada sobre vastos segmentos das classes populares corresponderia, dessa forma, a uma contenção concernente ao pleno funcionamento da ideologia burguesa sobre essas mesmas parcelas⁹⁴.

Como uma das chaves teóricas dessa nossa posição está a obra de Florestan Fernandes, que examinou as formações sociais capitalistas dependentes da América Latina, lançando ao conhecimento um denso painel de configurações estruturais dessas formações, fornecendo também consequentes efeitos desses condicionantes sobre as classes sociais. Na obra de Fernandes, reconhecemos um referencial que nos permitiria pensar os efeitos da condição dependente de nossa formação social sobre a limitação tendencial da eficácia da ideologia dominante nas formações sociais capitalistas.

Apoiando-nos nessa obra, vemos a exclusão estrutural própria às formações sociais capitalistas ocorrer em escala colossal e tornar-se característica fundamental da acumulação capitalista nas formações sociais de capitalismo dependente latino-americanas. Nas palavras do próprio teórico, teriam estas sociedades “a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política existente, como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e do crescimento de todo o sistema” (Fernandes, 2009, p. 29). Firmado em dados, Fernandes indica que em meados da década de 1960 esta exclusão, variante conforme o caso, alcançava por vezes até três quartos da população de um país de capitalismo dependente (Fernandes, 2009, p. 29).

Deixemos que o próprio teórico nos dê o rigor da exclusão a que se referia, ao trazermos uma nova passagem sua. O trecho está inserido num momento do trabalho citado no qual o autor sintetiza a radical limitação à absorção econômica das classes trabalhadoras delineada pela estrutura produtiva do capitalismo dependente – plataforma orientada para viabilizar uma “acumulação dual” que caracteriza as economias dessas formações⁹⁵.

⁹⁴ Não queremos fazer entender que estaria nessa única tendência o que seria uma *limitação à hegemonia burguesa*. Aqui, nos referimos à eficácia maciça de uma ideologia que para nós, não tem, no momento, sérias ameaças ao seu domínio: não está em questão a hegemonia ideológica. Referimo-nos, em nossa sustentação, a um processo que, por ser inscrito pela lógica fundamental das formações sociais capitalistas, compõe um efeito estável e relativo não à hegemonia, mas à sua efetividade quando se pensa o todo do tecido social. É mesmo Gramsci quem nos demonstra o mecanismo amplo, complexo e instável que apoia a hegemonia das classes burguesas sobre as demais classes e frações de classes numa formação social capitalista. O campo onde está em jogo a hegemonia burguesa, a sua realização, limitação ou colapso, aparece necessariamente como um nó de muitas outras determinações. Especificamente em relação à sua obliteração, dentre as muitas necessárias para tanto, figura centralmente a luta organizada e revolucionária das classes trabalhadoras amparadas na teoria marxista.

⁹⁵ A especificidade da dinâmica econômica que orienta as formações de capitalismo dependente está sobretudo na “sobreapropriação repartida do excedente econômico”, significando que nelas ocorreria uma apropriação

As classes “baixas”, que normalmente teriam de definir e defender a “condição burguesa” em termos de negação da desigualdade de classe são extensa e profundamente afetadas pelas limitações que o capitalismo dependente introduz nas potencialidades de mercantilização do trabalho. No que se refere aos grupos de agentes incluídos nessas classes, as funções classificadoras do mercado e as funções estratificadoras do sistema de produção só começam a ter vigência e alguma eficácia para os que logram acesso ao “trabalho livre”, parcial ou totalmente assalariado. (Fernandes, 2009, p. 74).

Quando mostra o limitadíssimo potencial de absorção de força de trabalho nas formações sociais de capitalismo dependente, Florestan Fernandes não deixa, pensamos, de dar sustentação à ideia da sobredeterminação que teria a dependência da formação social brasileira, sobre a exclusão que é característica das formações sociais capitalistas em geral. Também nos permite, presumimos, reforçar a ideia de que esta frágil integração social lança decorrências sobre a *identificação das classes proletárias com a ordem social*; uma correspondência, no nível ideológico, à restringida integração econômica desses segmentos. Em mais uma interlocução, entreguemos a Fernandes a palavra uma última vez. No trecho a seguir, o teórico nos aponta efeitos desta típica e radical exclusão nas sociedades de capitalismo dependente, explicitando como uma dessas repercussões a não identificação dos segmentos marginalizados junto à ordem social nas formações sociais de capitalismo dependente latino-americanas.

Ao condenar ao ostracismo e à participação segmentária ou marginal suas classes “baixas”, as sociedades nacionais da América Latina não só destroem as identificações larvárias dessas classes com a ordem social competitiva e dissipam suas “compulsões burguesas”. Elas também se condenam à eternização da dependência e do subdesenvolvimento, mediante a institucionalização do capitalismo selvagem (Fernandes, 2009, p. 86).

Pensando a partir do que trouxemos deste autor, entendemos ser plausível o nosso raciocínio de que em formações sociais capitalistas dependentes como a nossa, a ultra-exclusão de grandes parcelas das classes trabalhadoras tende a reforçar a restrição relativa da eficácia da ideologia dominante em relação a esses mesmos extratos. Nesse exercício de reflexão que fazemos, torna-se razoável sugerir ainda a reorganização produtiva-laboral e o sufocamento das políticas estatais sociais desencadeados no Brasil, quando de sua transição ao neoliberalismo, como reforçadores do que já é uma ultra exclusão dos segmentos populares do país.

Olhemos agora para a conduta de planificação da vida e para a conduta protagonista. Nelas, respectivamente, o jovem deve erigir em si mesmo uma postura voluntarista em relação

consociada entre as burguesias internas e as externas – com a primazia da apropriação das últimas sobre a riqueza produzida internamente. Por sua vez, uma correspondente *ultra espoliação* do trabalho arquitetando-se como fundamento necessário dessa dinâmica, (Fernandes, 2009, p. 64-79).

à formação capitalista brasileira – firmando-se para isso em valores morais burgueses – projetando nessa formação o espaço legítimo para a realização de si mesmo e de seus sonhos; para que então, posteriormente, venha a realizar o seu potencial individual – leia-se, disponibilizar o seu capital humano pessoal para que este seja consumido – assumindo nesta sociedade um comportamento protagonista, conduta fundada numa ética utilitarista que traduz, em seus valores, os interesses das classes dominantes, expressando um jovem que independe da sociedade, mas que está a ela compromissado, fazendo-se ainda competente no mundo do trabalho.

Não é difícil admitir que temos nesta lógica formativa uma sistematização invulgar. Retomando a pergunta que fizemos antes de todo esse desvio: o que acarretaria nessa lógica formativa a presença e a centralização do papel da conduta de planificação da vida antes mesmo da conduta protagonista?

A lógica formativa desta última conduta traduz, inquestionavelmente, o interesse da acumulação capitalista no país, propondo sacramentar no estudante um comportamento correspondente à produtividade e à cidadania desejadas pelas classes dominantes. O que, todavia, poderia motivar a fundamentação, na estrutura pedagógica que a Escola Cidadã Integral toma da Escola da Escolha, de uma aprendizagem como a da conduta de planificação da vida? Incide aí, pensamos, o imperativo de uma leitura ideológica que fazem da realidade da formação social capitalista brasileira as suas classes proprietárias. Para a burguesia brasileira, existiria um empecilho decisivo à ampliação da acumulação capitalista no país: à instituição das condições que possibilitem o aumento do que já é a superexploração das classes trabalhadoras. Enxergam esse entrave, em parte decisiva, como fruto da degradação dos valores na sociedade brasileira. Ao não aderirem profunda e conscientemente à realidade na forma como ela se mostra, os trabalhadores não conseguiriam se adaptar plenamente às suas exigências, não exercendo a conduta necessária à potencialização do crescimento econômico no Brasil.

Insuficiente para os interesses das classes dominantes, uma trivial identificação com a ordem social capitalista, relativamente tolhida em densidade pela materialidade neoliberal-dependente, é lida por aqueles segmentos e por seus intelectuais como uma questão referente à postura e ao comportamento individual do trabalhador. Aquilo que significa, para as frações burguesas, a construção de uma identidade e o exercício de planificação da vida por parte do futuro trabalhador projeta, de fato, o movimento pelo qual o estudante se posiciona, de forma refletida, em voluntariedade à materialidade da formação social capitalista brasileira,

movimento no qual sacramenta, como expectativa de sua conduta, o exercício do protagonismo, uma ética utilitarista da qual a expressão significa o sucesso do desenvolvimento pessoal de uma vida pensada em função da ultra exploração do seu trabalho e da pauperização de seu cotidiano.

A relativa limitação à eficácia da ideologia hegemônica idealizada pela amplíssima exclusão característica de nossa formação social, ainda que seja assim relativa, e, portanto, parcial, nos remete ao tom receoso presente em alguns trechos do livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio”, como quando dá voz ao próprio Marcos Magalhães e este exclama haver um perigo se avolumando no cenário social nacional, promovendo um risco de sérias consequências, caso a classe empresarial nada fizesse em relação à educação estatal de nível básico (Magalhães, 2008 p. 20). Ora, esse tom bastante comum na intelectualidade das classes burguesas nacionais quase sempre manifesta um cinismo encobridor, pelo pânico que procura gerar, do que são os reais interesses buscados, apresentados como soluções ao perigo. Vemos isso ao olharmos para o pânico social investido pelos aparelhos midiáticos burgueses no país, em relação à “criminalidade”, que serve, notoriamente, para que possam ser radicalizadas as políticas de repressão policial sobre os segmentos populares e, assim, seja garantida e reafirmada a dominação de classe através da violência, do encarceramento, e do extermínio massivo da população trabalhadora do país.

O interesse predominante que se esconde sob o tom alarmista posto a legitimar a formação humana integral analisada é o de incidir sobre a configuração e a implementação de políticas educacionais e, por meio disso, viabilizar uma profunda adesão dos estudantes a valores morais e éticos hegemônicos. Uma busca que, por sua vez, não é nenhuma novidade. Com efeito, o que se vê de novo é a emergência de um dispositivo pedagógico singular, refinado, especificamente voltado em seu núcleo, o Eixo de Projeto de Vida, a promover essa densa assimilação. Seria garantido finalmente, desta forma, que fossem promovidas a postura e o comportamento que se requer dos trabalhadores – um exercício que, na sua qualidade, não vinha sendo alcançado e cuja conquista seria crucial para a amplificação da acumulação capitalista no país. A idealização de um futuro trabalhador que seja autossuficiente, altruísta e produtivo é um dos últimos refúgios empresariais para tanto.

De nossa parte, a hipótese de que o quadro de uma relativa limitação à efetividade da ideologia dominante sobre os extratos marginalizados de nosso país figure como uma determinação preponderante - ainda que não seja a única para a proposição e para a centralidade que tem a conduta de planificação da vida - não poderia encontrar a sua fundamentação apenas

nos reclames dramatizados de Marcos Magalhães. Na verdade, a hipótese se fundamenta, sobretudo, no exame em larga escala do trabalho intelectual de A. C. G. da Costa. Tal como essa ampla prospecção indicara, a estrutura pedagógica em questão é uma articulação de longa duração, construção que se inicia com o intento de estabelecer um processo correlato nas jovens internas da FEBEM Barão de Camargos, na cidade de Ouro Preto, estado de Minas Gerais, durante o final da década de 1970.

Como diretriz decisiva do trabalho daquela instituição, estava a de “ressocializar”⁹⁶ moças provenientes das frações pauperizadas daquela cidade, jovens que eram apreendidas, geralmente, por posturas conflitivas com a ordem social. Esse trabalho, segundo Maria Nilvane Zanella (2018), já era pautado pela atuação da UNESCO, o que correspondia à grande circulação das proposições educacionais desse organismo que passara a ocorrer a partir da década de 1960 no país. Desde então, como aponta a autora, as orientações educacionais da UNESCO passariam a figurar como referenciais para o processo de reorientação do trabalho desenvolvido pelas unidades da FEBEM em nível nacional (Zanella, 2018).

O exame abrangente da obra de A. C. G. da Costa nos expõe, em obras como “Manual do Educador de Linha” (Costa, 1978, n. p.), que, enquanto diretor da FEBEM da cidade de Ouro Preto, o pedagogo assumira a matriz educativa da UNESCO e a aplicara no funcionamento dessa instituição. E sem que pudéssemos precisar as condições através das quais o intelectual é alçado ao cargo, pôde-se verificar, no entanto, pela consideração crítica de obras como “A aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” (2001), que a situação de direção significara a conformação, àquele indivíduo, de uma realidade objetiva: destinava-se a ele a tarefa de desenvolver uma lógica de funcionamento institucional que operasse um mais efetivo ajustamento, à ordem social capitalista, das moças refratárias da cidade. Tinha para isso, como instrumental formativo, além de suas próprias referências, as proposições teóricas da UNESCO.

Se a incorporação desse referencial pode ser constatada pela consideração do conjunto da obra de A. C. G. da Costa, é esse mesmo prisma que nos permite notar com maior riqueza a emergência da subjetividade do intelectual nesta apreensão – mediação que é condicionante essencial para que tal assunção teórica pudesse ocorrer.

⁹⁶ Ora, com o que vimos até aqui, já consta sugerido o real significado dessa “ressocialização”. Tal como os jovens que ingressam na dinâmica formativa da estrutura pedagógica que estudamos, as jovens moças forçadas a adentrar na FEBEM tampouco se encontravam dissociadas. Tratava-se do contingente marginal que figura na sociedade, ligada a ela, ainda que excluída, como reserva da mercadoria força-de-trabalho, a qual precisa ser ajustada para que assim pudesse funcionar.

Entre outras proposições assumidas, na matriz formativa da UNESCO, aparecem como norteamento para a formação da juventude pelos sistemas de educação de todos os países a introdução de dinâmicas pedagógicas ostensivamente voltadas ao contato desses estudantes com valores morais e éticos, bem como o imperativo de que se dê categórica atenção às demandas individuais do aluno. Ambas as diretrizes são interiorizadas e transpostas pelo trabalho teórico do intelectual, passando a figurar, no ofício diretivo da FEBEM Barão de Camargos, como uma “base da ação educativa para tornar a adolescente uma pessoa com bom nível de socialização” (Costa, 1978, n. p.).

Para que vejamos isso e ainda mais, adentremos na trilha do que são diretivas de uma metodologia pedagógica condensada no “Manual do Educador de Linha” (Costa, 1978), documento destinado a conduzir a atuação dos educadores daquela instituição e que conta, como um dos elementos de preâmbulo, com a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”⁹⁷, expedida em 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU). O manual sistematiza, assumidamente, uma dinâmica pensada para ser eficaz em “retirar um educando do convívio de um grupo delinquente” (Costa, 1978, n.p.), constituindo-se num engenho formativo pensado para ressocializar adolescentes que apresentariam atitudes indesejadas provenientes, dentre outras fontes indicadas: “a) da falta de identificação com um sistema de valores”; “b) da ânsia de afirmação de si mesmo”; ou, ainda, “c) do baixo conceito de si mesmo” (Costa, 1978, n. p.).

O panorama do trabalho sobre as adolescentes as assume como procedentes “de uma camada marginalizada da população” e experienciadas em “situações traumáticas” como as de “b.1) separação dos pais e conseqüente desagregação familiar; b.2) alcoolismo e agressões no ambiente familiar; b.3) vivência de rua (roubo, mendicância, prostituição); b.4) crimes ou desastres fatais envolvendo familiares (Costa, 1978, n. p.). Essa situação demandaria, por parte dos educadores de linha da instituição, que abordassem essas adolescentes por meio de uma dinâmica formativa especificamente orientada e municiada, “no sentido de superar ou reduzir as carências sócio-econômicas, físicas e psíquicas presentes em sua realidade” (Costa, 1978, n. p.).

⁹⁷ A declaração proclamava princípios a serem adotados pelos Estados em suas políticas, em especial as sociais e educacionais, para que fossem asseguradas a proteção, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade de todo o mundo, visando a sua socialização. Destaca-se nela a noção de que, para tanto, dentre outros preceitos, seria necessária específica atenção às condições nas quais as crianças se encontrariam, relevando-se seus aspectos físicos, mentais, morais e sociais mais amplos.

Do educador, seria necessário que repensasse suas corriqueiras tarefas de vigilância e punição, que passasse a funcionar como um “operário do futuro” das educandas. Precisaria ter, para tanto, uma conduta sintetizada, dentre outras qualidades, pela da paciência.

A paciência é a virtude dos fortes. Se não tivermos flexibilidade, abertura e disponibilidade em nossa convivência com os educandos não seremos educadores. Saber ouvir o educando, mostrar-se interessado pelas suas palavras, mesmo quando isto nos parecer maçante (Costa, 1978, n. p.).

Uma das chaves decisivas do método, como se vê, era a “atitude do educador”, decisiva também para que sua autoridade, assim como as próprias punições que viesse a aplicar - entendidas como necessárias ao processo formativo - tivessem legitimidade.

Só o interesse, o carinho, a compreensão, o esforço de servir, o amor, enfim, que tivermos demonstrado a uma educanda serão capazes de justificar na sua consciência a advertência, o grito enérgico, o castigo, ou a palmada que um dia tivermos de infligir-lhe (Costa, 1978, n. p. sic).

Segundo a linha de reflexão que A. C. G. da Costa desenvolve no documento, sem uma atitude diferencial por parte do educador, seria improvável que fossem alcançados alguns marcos formativos pensados para as internas daquela instituição e, de modo geral, para todas as crianças e adolescentes vulneráveis do país. Entre esses marcos formativos, os mais significativos são os seguintes:

- 4) Preparação para obtenção de independência econômica.
- 5) Escolha de uma ocupação e preparo para a mesma.
- 6) Desenvolvimento de habilidades intelectuais e de conceitos necessários à competência como cidadão.
- 7) Desejo e obtenção de comportamento socialmente responsável. [...]
- 9) *Formação consciente de uma filosofia de vida e de uma escala de valores.* (Costa, 1978, n. p., grifo nosso).

A “Formação consciente de uma filosofia de vida e de uma escala de valores”, posta a contrapor o “a) embrutecimento do educando” e a sua “b) incapacidade de conceber um projeto de vida que o situe perante si mesmo, como um ser autoproposto”, seria a chave resolutiva para os sintomas de sua condição de exclusão, correspondendo ao movimento no qual se promove “que o menor se ressitue no mundo como sujeito e não como objeto, integrado à sociedade, não mecanicamente, mas como fonte de iniciativa, liberdade e comprometimento com a sua transformação” (Costa, 1978 n. p.).

Esse último termo, que remete ao tom progressista⁹⁸ – na verdade, reformista da sociedade capitalista – presente na obra do intelectual, uma tônica abandonada paulatinamente em sua obra, não deve nos confundir. Desde o princípio estava em jogo, como uma das peças do cenário social no qual o intelectual se encontrava intrigado como componente ordinário, o enfrentamento de uma questão de vasta amplitude sobre as formações sociais capitalistas. A demanda em relação a qual A. C. G. da Costa foi, como tantos outros, posto a trabalhar, um grande interesse das classes dominantes, de seus Estados, e dos organismos internacionais do capital, era o problema de como resolver “o fato de, apesar das instituições procurarem suprir em todos os níveis as necessidades do menor, em grande número de casos este tipo de ação não determinar o resgate da criança ou do adolescente da condição marginal”⁹⁹ (Costa, 1978 n. p.). De que resgate estamos tratando aí? Buscava-se então resolver não a causa, mas os efeitos da exclusão, verdadeiras ameaças a uma ordem social que deveria ser protegida. Procurava-se desenvolver um método voltado aos jovens excluídos das classes dominadas suficiente em promover uma adesão ideológica compatível com a sua “marginalização cultural”, correspondente à própria “marginalização sócio-econômica” dessas crianças e jovens vulneráveis.

À marginalização sócio-econômica, podemos, agora, concluir, corresponde uma marginalização cultural, fazendo surgir modos de ver, viver e conviver que, ao observador desatento ou simplista, parecerão fruto de um propósito voluntário e deliberado de destruição da moralidade e legalidade vigentes no meio social (Costa, 1978, n. p.).

No livro “A aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” (Costa, 2001), captamos o longo percurso de desenvolvimento desse método a partir das próprias palavras do intelectual. O livro, lançado quatro anos antes do início da implementação da Escola da Escolha em Pernambuco reapresenta, desenvolvida e aprimorada, a proposição de que “Apostar no educando em situação de dificuldade pessoal e social implica algumas atitudes e posturas básicas por parte do educador”, conduta posteriormente definida na obra como

⁹⁸ Encontram-se muitas referências em toda obra de A. C. G. da Costa a Anton Makarenko e a Paulo Freire, por exemplo. Se nos primórdios de seu trabalho teórico esses acessos podem ser vistos como índice do abandono do reformismo do intelectual e do seu transformismo junto aos interesses burgueses, na maturidade deste trabalho podem ser encarados muito mais como ferramentas escamoteadoras, espiritualistas, dos reais objetivos do dispositivo pedagógico que desenvolvera.

⁹⁹ Na fonte, esta passagem aparece em forma de pergunta retórica.

“dialética proximidade-distanciamento”¹⁰⁰ (Costa, 2001, p. 15; 85). Ainda no livro, posteriormente, defrontamo-nos com a defesa da necessidade de que o “educando” possa “experimentar-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (Costa, 2001, p. 16).

Irrrompe neste último documento, de forma central, a ideia de que o trabalho formativo deve concorrer “para que o educando construa, na sua mente, uma representação de si mesmo e do mundo do qual é parte. Representar-se, no interior da nossa visão, é desvelar criticamente o sentido de sua presença diante do mundo e entre os homens” (Costa, 2001 p. 43). Esse processo, que deveria ser “feito com método” (Costa, 2001, p. 47), teria desenvolvido o seu significado quando se alcança a afirmação, no livro, de que “Projetar o mundo, para o educando, é uma atividade revestida de duplo caráter: um projeto de vida pessoal e um projeto mais amplo, relacionado com o exercício do papel de cidadão trabalhador numa sociedade democrática” (Costa, 2001, p. 45).

Todos esses elementos que vemos muito mais elaborados no livro de 2001 figurariam, ainda em maior grau de desenvolvimento teórico, nos documentos que organizam a estrutura pedagógica da Escola da Escolha, compositora do núcleo da estrutura pedagógica da Escola Cidadã Integral.

Com o que temos exposto, evidencia-se que o desenvolvimento da obra teórica de A. C. G. da Costa, tomando como matéria primitiva diretrizes pedagógicas da UNESCO, tem como elemento central o percurso de sistematização de um dispositivo pedagógico o qual, pensando inicialmente em função das jovens e dos jovens infratores de nossa formação social capitalista, passa a orientar-se à promoção, na grande massa dos jovens excluídos das classes proletárias de nosso país, de uma adesão profunda a formas morais e éticas burguesas. Estabelece-se, para tanto, um trabalho formativo pautado em valores que situam a aprendizagem do comportamento de autorrepresentação do jovem na realidade como o exercício decisivo para que seja alcançada, e sustentada, uma conduta coerente com a exploração capitalista neoliberal. Dispõe-se, para o sucesso dessa formação, com a eficácia decisiva de uma conduta de ordem psicológica por parte do educador.

Buscando as sínteses mais globais que estamos em condições de fazer, focalizemos nossa atenção sobre o papel que ocuparia então, no todo social e em relação às classes sociais, a

¹⁰⁰ Na proposição de que seja instaurada por parte do professor e mesmo de todo o corpo de funcionários escolares uma interação ostensiva e intencionada sobre o estudante, possuindo um caráter formativo, está posta uma posição já ensaiada no “Manual do Educador de Linha” (Costa, 1978) da qual o máximo desenvolvimento e ordenação só seriam vistos nos estágios de maior maturidade do trabalho desse pedagogo.

estrutura pedagógica que temos analisado. Faremos esses arremates trazendo ao centro da explanação a conduta da presença do professor, muito por ser este o Eixo de práticas pedagógicas do qual as práticas caminham sobre as práticas dos demais Eixos.

A conduta pela qual o jovem projeta a sua vida, se assentada, garantir-lhe-ia, junto às classes burguesas nacionais, um arcabouço de capital humano a ser disponibilizado voluntariamente na plenitude de uma vida a realizar-se. E o faria, isso é decisivo, frente às condições concretas da produção capitalista na formação social brasileira, onde se vê a ultraexploração e a pauperização generalizada das frações trabalhadoras às quais pertence o estudante.

Façamos um exercício de abstração. Se fosse possível que, efetivamente, o procedimento fundamental do Eixo viesse a se estabilizar tal como é previsto, orientando o egresso na conduta de planificação da vida; se a realidade que os jovens estudantes enfrentam materialmente no cotidiano de suas famílias – predominantemente uma realidade que vai da carência à degradação – não viesse a ser o suficiente para que filtrassem, em vista de sua própria situação, o conteúdo formativo e o seu discurso; estaria alcançado não apenas um grande feito econômico às classes capitalistas, mas também um grande feito político, uma proeza relativa à dominação de classe, que é a outra face, sustentadora, da exploração das camadas populares. Todo esse movimento que fazemos se dá no sentido de mostrarmos que, mesmo à margem do que fora primordialmente planejado, o funcionamento dessa estrutura significaria ainda uma relevante realização dos interesses dos segmentos dominantes¹⁰¹.

A aprendizagem nuclear da formação humana integral que vemos – a conduta de planificação da vida – significa, antes mesmo de condicionar a possibilidade de uma utilitária ética protagonista, a promoção de um consentimento racionalizado e sólido dos jovens ao que é a materialidade neoliberal dependente.

É assim, frente à radical exclusão e marginalização de crianças e adolescentes, que se ressalta o sentido classista estratégico da conduta da presença docente. A expectativa de que tenha eficácia crucial é uma imposição também política da condição de absoluta pauperização e segregação dos filhos das camadas trabalhadoras na formação social capitalista brasileira. A

¹⁰¹ Como dissemos, temos aí, eminentemente, apenas uma operação de abstração, que vemos como válida para fins de reflexão. Não é possível que qualquer fenômeno da realidade venha a ocorrer livre de contradições, que são a própria condição de todo e qualquer elemento de existência material assim como dos demais elementos que compõem a totalidade na qual esse elemento se encontra. Em relação ao funcionamento real, em qualquer ocasião, da estrutura pedagógica da Escola da Escolha - tal como no caso da Escola Cidadã Integral - ele não se dá para além de inúmeras contradições, internas e externas, e de mediações que são dele constituintes, elementos que possibilitam a sua própria existência específica e funcionamento real.

intuição de A. C. G. da Costa¹⁰² de que, para que houvesse uma eficaz ressocialização de jovens infratoras, seria indispensável que fossem reconduzidas as práticas dos educadores de linha junto a elas, induzindo-as a um novo e “humanizado” (Costa, 1978, n. p.) ambiente formativo, suficiente para vencer sua rebeldia e apatia e viabilizando um eficaz trabalho com valores – se colocaria como um artifício para que se atenuassem, de alguma forma, os traumas aos quais estavam submetidas aquelas jovens. O sentido era o de que esses traumas não viessem a inviabilizar a virtual absorção delas como mão-de-obra explorável nos marcos desejados e, ao mesmo tempo, que não se amoldassem como massa política eminentemente perigosa à estabilidade do arranjo social.

Em face da materialidade neoliberal-dependente, seria necessário que a conduta da presença do professor permeasse o abandono e a violência corriqueira, flagelos frequentemente impostos à maioria dos filhos das classes trabalhadoras, certificando que o consentimento a uma tão dura realidade viesse a arraigar-se e pudesse desaguar numa desejada ética utilitarista do futuro trabalhador que seria, antes de tudo, um cidadão colaborador da ordem. Com tal voluntariedade, estaria eliminado, assim, finalmente, um obstáculo crítico à otimização da sobreapropriação, por parte de nossos empresários e da empresa internacional, da riqueza produzida no país por nossas classes trabalhadoras, contexto que, para se fundamentar, necessita de uma estável dominação.

A suposta demanda dos jovens por “presença” a que se refere o caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos” é, concretamente, o intento, sob o manto do espiritualismo, de se pavimentar no estudante a indispensável reconstrução do significado que este nutre em relação à sociedade, floreando o percurso pelo qual esse estudante modifica essa interpretação.

Como se nota, essa função da conduta da presença guarda um nexos decisivo, no interior da estrutura pedagógica em tela, em relação ao estranhamento dos jovens frente aos valores socialmente hegemônicos, distanciamento que se expressaria nas muitas posturas e condutas apontadas como indesejadas e que tem seus extremos na apatia e na rebeldia. A conveniência e o real caráter da presença do professor frente à rebeldia, por exemplo, nos são esclarecidos quando se sustenta, no caderno “Modelo Pedagógico: Princípios Educativos”, que: “Na raiz dos

¹⁰² Para além de ser inspirada na proposta, proveniente da UNESCO, de um atendimento individualizado ao estudante às suas necessidades, essa intuição também encontra algo de sua base na noção de ajuda e de formação humanizada para o jovem carente, ideia que compunha um dos princípios do trabalho social de base defendido pela Teologia da Libertação – vertente católica a qual o intelectual fora ligado. Para uma análise da história e dos princípios do trabalho dessa tendência de renovação eclesial, que ganhara força nos quadros da igreja católica na América do Sul, a partir da década de 1960, conferir o trabalho de John Burdik (1996).

casos mais complicados, aqueles que ultrapassam as fronteiras definidas para a chamada ‘normalidade’, invariavelmente, estão a repetição, a intensidade e/ou a recorrência dessas ‘faltas’” (ICE, 2016b, p. 38). É precisamente nessa lacuna que deveriam incidir os efeitos da presença, destravando situações individuais drásticas, ao amenizar privações de ordem psicológica do estudante, solapando seu estranhamento social e calçando as vias para o triunfo da ideologia burguesa.

Ainda nesse mesmo caderno, é debatido o outro extremo indesejado nos jovens estudantes: a apatia – também um alvo mirado pelo exercício da conduta da presença. No documento, é reivindicada como imprescindível a “ajuda e presença para o jovem do século XXI”. Apresenta-se um panorama composto pelo “Sentimento de abandono, de (des)vinculação, de (des)encontro, de solidão, de isolamento, de (in)comunicabilidade”. Para esse panorama também se voltaria a conduta do professor, que romperia a bolha do abandono, constituída pela trágica realidade, ao transmitir ao jovem “a consciência tranquilizadora de que sua vida tem valor para alguém” (ICE, 2016b, p. 38). Não é difícil perceber que, quando se propõe que seja considerado o isolamento de nossos jovens, sem que sejam questionados os princípios de seu abandono, permanecemos ainda no paliativo de carências emocionais socialmente ditadas.

Para as classes dominantes, a vida de um estudante de uma Escola da Escolha, tal como a Escola Cidadã Integral - bem como a vida de todos os jovens do país, tem um valor econômico potencial. Para aquelas classes interessa que o jovem deixe de ser um valor passivo e se torne um valor ativo. Atuando como tal, o jovem passa a ser a reserva de força de trabalho tão proveitosa à acumulação, o que equivale ao seu consentimento ativo à ordem a qual se sujeita e que promove, e promoverá, a ultra exploração de seu trabalho e a radical pauperização de sua vida. Sobre isso, não temos fatos que nos causem espanto. Queremos que seja compreendido, na sua seriedade, o que pensamos já ter deixado explícito: a sofisticação - e por isso os possíveis efeitos - com a qual se procura estabelecer esse consentimento, requinte que conta com o trunfo resolutivo da conduta da presença.

É preciso chamar a atenção, ainda sobre esta conduta, ao mecanismo através do qual são pensados os professores, para que mostremos a dimensão da formação humana integral quando esta pensa o trabalho docente, movimento estabelecido, centralmente, pelo Eixo de Pedagogia da Presença. Tal como ocorre com os jovens, os professores também são concebidos, cada um, como um capital – precisamente um capital de ordem educacional. O recurso que representam, no controle da qualidade exigida, para a reconstrução da leitura social que fazem os estudantes,

é entendido como determinante para a formação humana integral em evidência. Isso pode ser visto quando refletimos sobre as expectativas de comportamento docente instauradas por aquele Eixo. No exercício da conduta da presença, em vista do estudante, o professor deve intencionalmente compartilhar sua história de vida, apresentando-a como referencial para que os jovens perseverem, mostrando-se receptivo às condições, impasses, aos “sentimentos e às aspirações” dos estudantes. Ele precisa atuar como um depurador das diversas contingências apresentadas. Através do filtro que é o docente e sua própria história de vida, deve-se transmitir aos estudantes, assertivamente, “a solidariedade e a força para agir”, no sentido de que consigam prosseguir, sem quebrar, na realidade na qual se encontram (ICE, 2016b, p. 37).

Estando de frente a um comportamento professoral que visa à “resiliência” do estudante a seu próprio cotidiano, o docente deve fazer o que, segundo essa estrutura, é necessário para que o educando tenha “capacidade de superar a adversidade, recuperar-se, readaptar-se e levar a vida adiante de maneira significativa”, apoiando-o para que subsista e induzindo-o para que sonhe ainda que seja na realidade tal como ela é (ICE, 2016b, p. 37-38). O que se poderia dizer das decorrências de uma diretriz como essa?

Tomando o funcionamento conjunto dos elementos da estrutura pedagógica analisada – o sistema de suas concepções centrais, matrizes curriculares e eixos estruturantes de práticas pedagógicas, todas operadas pelo trabalho docente – vemos materializar-se, no princípio do trabalho de seus professores, aquilo que Melânia Mendonça Rodrigues (2018) e outros teóricos haviam precisado como elementos exarados, pelo menos desde meados da década de 2010, por organismos internacionais do capitalismo imperialista tais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para o norteamento da formação de docentes nas formações sociais capitalistas periféricas.

A autora nos explicita que a orientação é a de que seja gerado um professor “multitarefeiro”¹⁰³, correspondendo à dilatação da gama de atribuições que seriam de responsabilidade docente. Por esse movimento, o professor passa, cada vez mais, a desenvolver atividades pré-definidas e a executar atribuições da ordem de administração de processos, ao passo que se perde “o papel do professor como mediador da apropriação, pelo aluno, do conhecimento social e historicamente construído pela humanidade. (Rodrigues, 2018, p. 117).

¹⁰³ Neste seu trabalho, Melânia Rodrigues conforma o termo em interlocução teórica com Acácia Kuenzer e o correlato conceito de *professor tarefeiro* (1999).

Veja-se que aquilo que aparece como um norteamento genérico, de escala global, propondo a dilatação da responsabilização do professor¹⁰⁴, vulgarizando a função educadora de seu ofício ao alargar o leque de suas atribuições funcionais, manifesta-se na estrutura pedagógica em questão como um elementar e especificado fundamento do trabalho docente, um princípio que alcança níveis drásticos no movimento de responsabilização, e extrapola também o que consta como um de seus referenciais centrais que aqui evidenciamos: o atendimento personalizado e a observação das condições sociais do estudante indicados pela UNESCO desde o relatório “Aprender a Ser” (1973). Pela conduta da presença, como vimos, alcança-se a seara na qual está consignado, como o baluarte decisivo do trabalho professoral, o imperativo de que estes profissionais desenvolvam tarefas de acolhimento psicológico aos jovens.

Lembremos que dependeria desse amparo a ressignificação relacional do jovem com a realidade social, a ela aderindo e nela colaborando junto àquelas que seriam as legítimas causas com as quais um cidadão trabalhador deveria se comprometer, renegando assim o egoísmo e o descaso tão comuns no mundo contemporâneo.

O fato de que uma atuação como essa venha a ser pensada na importância que tem, garantindo a eficácia de uma voluntariedade e de uma ética utilitária à acumulação sob a condição neoliberal-dependente do Brasil, pavimentando o caminho que leva à renegação, pelos jovens, de que venham a se colocar como entraves, em sua postura e comportamento, a um ainda maior enriquecimento dos segmentos burgueses nacionais e seus sócios internacionais, confessa para nós, em última instância, a tensão pela qual passa toda a formação capitalista global na presente conjuntura histórica, seja no que diz respeito à exploração e à acumulação que funda a existência social capitalista, seja no que se refere à reprodução da dominação que assegura esse quadro.

A conduta da presença docente, nesse sentido, não deixa de nos apontar o reduto que representa, para os segmentos empresariais, um comportamento de cidadania ativa, e de produtividade flexível, por parte dos trabalhadores, exatamente como um dos principais amparos para que se possa incrementar o processo de concentração de riqueza.

¹⁰⁴ Em vista do que Rodrigues (2018) nos permite entender como um movimento abrangente de condução, pelos organismos internacionais do capital imperialista, da formação dos profissionais que formarão as classes trabalhadoras a nível mundial, o trabalho de Olinda Evangelista e Jocemara Triches (2009) nos reforçam o papel central que tem a UNESCO ante esse movimento. Analisando a ingerência deste organismo na conformação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de nosso país, as autoras conceituam o processo de reestruturação da profissão docente em seguimento como uma “reconversão docente”, representando o alargamento da formação e das tarefas do professor (Evangelista; Triches, 2009).

É nas entranhas dessa tensão global, mediada pelas condições concretas de nossa própria formação social, articulação complexa entre todo e parte que conforma a realidade material de nosso país e de suas classes sociais, onde podemos encontrar a dinâmica que determina, em grande parte, não apenas a possibilidade de existência de uma conduta como a da presença, mas também do próprio dispositivo pedagógico que a projeta e que passamos a conhecer, isto é, a estrutura pedagógica da Escola da Escolha, engenho formativo que a Escola Cidadã Integral assume como peça decisiva sua enquanto política educacional do Estado paraibano.

Essa mesma realidade material complexa e tensionada, em que vemos uma ofensiva burguesa sobre as classes dominadas se desenrolar, explica, em parte considerável, uma contradição tão insolúvel quanto aquela sacramentada na proposta de que um individualismo radical desemboque num voluntarismo e num utilitarismo que estejam além dos marcos e dos interesses mais imediatos de um sujeito formado sob tais espectros, fazendo, paradoxalmente, com que suas faculdades trabalhem em melhor benefício não de si, mas da acumulação capitalista.

A representação contraditória do homem pensado nos elementos dessa estrutura está fundamentada no caráter burguês de sua natureza. A modalidade de apreensão abstrata do jovem, que serve para que se veja e seja visto como potente e dotado de atributos pessoais inexauríveis, divide espaço com a caracterização do estudante em condições determinadas, ainda que sejam falseadas essas condições nas quais viveria a juventude brasileira¹⁰⁵.

O momento em que se precisa tomar a realidade e encobri-la artificialmente, também para que se sustente a sociedade capitalista como o autêntico espaço para realização desse jovem, é também o instante em que se confessa e se dissimula que o jovem nunca está absorto dos determinantes materiais nos quais necessariamente se encontra e que, portanto, não pode ser tomado separado da materialidade que contempla a sua realidade. O estudante é sempre um indivíduo em situação, um *sujeito* exatamente no sentido de algo que está sempre sujeitado por condições materiais específicas.

¹⁰⁵ A forma de apreensão que priorizamos expor na seção anterior apresenta o jovem apartado das condições materiais historicamente dadas da produção social, fazendo-se desconsiderar a realidade concreta imposta à maior parte dos filhos das classes trabalhadoras do país. Nesta forma, o jovem passa a ser representado como um homem sobre o qual a materialidade não lança suas determinações, tendo, portanto, um potencial de realizações ilimitado. Recordemos que assim era representado para que fosse manipulável, em função da acumulação capitalista, mas também para que se visse de forma atomizada, como se fosse independente do todo social e como se não existissem classes sociais. O efeito buscado era o de fazer acreditar que o jovem, pensando-se individualizado, acreditasse ser o determinante fundamental de seu destino, “capaz de autossuperação e de assumir o controle de seu estudo e de sua vida” (Magalhães, 2008, p. 44).

A ocasião na qual é preciso justificar a necessidade do que seria uma formação humana integral do jovem brasileiro, com a qual se faria dele um adulto realizado, integrado socialmente como indivíduo autônomo, cidadão solidário e trabalhador competente – a própria imagem de um jovem egresso ideal, é o mote para que entre em cena, mascarado, o fato de que a realidade concreta imposta aos filhos das classes trabalhadoras às quais se destina essa formação é, preponderantemente, uma situação de calamidade, de ultra exploração de suas forças, de pauperização de sua vida. Quando se necessita deixar de especular sobre as potencialidades do homem e se passa a se tratar, ideologicamente, da realidade do jovem, passando-se a debater as condutas dele esperadas, admite-se e se encobre, finalmente, que o homem não existiu e não pode subsistir apartado; que assim isolado não configura força relevante alguma em termos de sociedade e da história. São os homens socialmente organizados, primordialmente as classes sociais, que detêm esse poder.

A forma de apreensão na qual o jovem é concebido como potencialmente perigoso, potencialmente indolente, de “nível acadêmico muito limitado”, fruto da “degeneração da qualidade da escola pública que antecede o ensino médio” (Magalhães, 2008, p. 44), é a forma delineada com mais vivacidade no conjunto dos documentos que analisamos. O caderno de “Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo”, propondo-se a expor um “possível perfil da juventude”, faz isso através de frases que adjetivam o estudante como portador de um “limitado repertório cultural e moral”, apontando-o como um tipo de indivíduo marcado por “insucessos pessoais” (ICE, 2016a, p. 22).

Numa leitura ideológica da pobreza, remete-se à instância do estudante, isolado, uma inerente e abrangente característica da ordem social capitalista, condição imposta aos segmentos populares do país que é dialeticamente exigência e obstáculo à otimização da acumulação. Todo esse discurso é construído e disseminado para que se faça acreditável que as condições socialmente determinadas aos jovens do Brasil seriam da alçada das responsabilidades individuais. Toma-se esse jovem como um *homem errante*, dizendo que estaria a juventude brasileira a vagar sem rumo, fazendo parte do problema e não da solução. Essa definição concorre para que ao estudante seja dado um caminho do qual o destino é uma consentida, intensa e abrangente utilização de suas faculdades pessoais em prol de uma produção da qual a riqueza destina-se aos segmentos capitalistas.

E considerando estarmos frente ao que é a concepção orgânica de homem da Escola da Escolha e da Escola Cidadã Integral, em outras palavras, à imagem a qual se acredita

corresponder à realidade, precisamos não deixar dúvidas que são os interesses burgueses que conduzem a construção desse caráter contraditório na concepção do jovem como homem.

Precisemos que o mesmo período de inerente indolência e de revolta seria um decisivo momento biológico no qual irromperiam mudanças contundentes de ordem corporal e psicológica nos estudantes. É isso que vemos ser posto no caderno “Modelo Pedagógico: Conceitos”. A linha lógica que esse material expõe indica que essas mudanças se casariam com o movimento em que se avizinham necessárias e importantes escolhas a serem tomadas pelo jovem em relação ao seu futuro. Sugere-se, então, que esse período de amadurecimento constituiria um precioso ensejo para que o jovem desenvolvesse seu projeto de vida, oportunizando a condução de sua transformação num adulto¹⁰⁶ (ICE, 2016c, p. 16-17). Ora, está aí mesmo, nessa representação secundária do homem, correspondente a um estudante virtualmente potente, o índice da desfaçatez desse humanismo que só serve para que se tome o estudante como um capital humano aproveitável, concepção que inegavelmente despreza as condições reais nas quais os homens e mulheres do proletariado são sujeitados a viver.

É inserida nos propósitos do enriquecimento dos segmentos capitalistas nativos e estrangeiros no Brasil, pela ultra exploração do trabalho e pela pauperização da vida das camadas populares de nosso país, que devemos perspectivar a concepção de formação humana integral examinada. Uma formação que tem o estudante como um recurso econômico e que o torna objeto dissecável em dimensões, a ser incrementado por recursos, a fim de se potencializar seu uso. É nesse mesmo sentido que devem ser conhecidas as projeções de trabalho e de cidadania presentes nessa estrutura pedagógica, condensadas na imagem redentora de um egresso capacitado, dotado de valores morais que planeja sua vida em vista do que é a sociedade, nela expressando seu potencial numa conduta ética que o faz um cidadão autônomo e solidário e um trabalhador competente.

Não será demais reiterar que, neste cidadão e neste trabalhador contraposto a uma juventude perdida como capital plenamente aproveitável, impera o posicionamento e o comportamento de um jovem que deve atribuir a si a responsabilidade por sua própria pobreza, que toma como pessoal o compromisso de tratar, em grupo, dos sintomas das mazelas comunitárias de sua realidade, e que se entende como desdobrável e suficiente para atender aos condicionantes e à produtividade que se exigem do trabalhador sob a etapa neoliberal da sociedade capitalista traduzida na nossa condição dependente.

¹⁰⁶ Uma transição, diga-se de passagem, que viria sendo travada pelo “prolongamento da escolaridade” dos jovens (ICE, 2016c, p. 17).

5 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

É indispensável que assinalemos e que assumamos o que se impõe como um fato nesta produção investigativa. Faz-se necessário, em vista da construção de conhecimentos científicos sobre a Escola Cidadã Integral – também sobre a Escola da Escolha, que novas pesquisas se dediquem a estudar a sua estrutura pedagógica, suas concepções centrais, suas matrizes curriculares e seus eixos estruturantes de práticas pedagógicas. Em nossa exposição, na busca por expor e enfocar aquilo que entendíamos como crucial de ser apresentado, precisamos deixar pelo caminho elementos importantes dessa estrutura. Novas pesquisas poderão, além de polemizar as posições que sustentamos, tratar de lacunas e retificar imprecisões que venham a se mostrar neste trabalho. A nossa ideia sempre foi, como dissemos, a de tentar colocar no debate crítico sobre o nosso objeto alguns novos elementos, tal como fizeram trabalhos referenciais que apontamos.

Esperamos que tenha se tornado claro ao leitor a posição de que, quando tratamos da *formação humana integral* concebida pela estrutura pedagógica da Escola da Escolha, dispositivo pedagógico que a ECI toma de empréstimo ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, tratamos da projeção de uma dinâmica formativa na qual se apreende o jovem estudante através do mote da acumulação capitalista, projetando-o contraditoriamente. Ali ele figura tanto como um recurso para aquela acumulação, portador de potencialidades, quanto como um problema social, eminentemente econômico e político. A imagem que predomina nesta confluência é a de um *homem errante*, que precisa encontrar um sentido para sua vida, o seu lugar no mundo.

O procedimento de categorização do jovem como um homem é o movimento de deslocamento das raízes sociais da barbárie imposta às classes proletárias do país em sua exploração pelas classes proprietárias. Retirada da produção capitalista a raiz dessa tragédia e sugerindo-a como uma responsabilidade dos indivíduos, legitima-se a submissão dos filhos das classes trabalhadoras à lógica formativa que aqui discutimos e que a essa barbárie concorre. Vendo o jovem como problemático e potencialmente perigoso, procura-se posicioná-lo em consentimento ativo e qualificado à realidade de ultraexploração do trabalho e de radical pauperização da subsistência dos trabalhadores da Paraíba e do Brasil. Esse procedimento, evidentemente, não é assumido no interior dessa estrutura, não sendo, portanto, inteligível através de uma observação comum.

No encobrimento dos reais objetivos e do significado da dinâmica formativa da Escola Cidadã Integral, está o trabalho de um léxico espiritualista que reveste o que são de fato interesses da acumulação e da reprodução capitalista em relação à educação das frações proletárias, travestindo esses elementos numa cena formativa saturada por um discurso humanizador. A estrutura pedagógica da Escola da Escolha aparenta, dessa forma, significar materialmente o que ostenta no nível do discurso: uma formação que incidiria integralmente sobre o estudante, na qual o desenvolvimento pleno de seu potencial humano, e a realização de seus sonhos, seriam o norte escolar principal. Esse seu espiritualismo encontra origem no ofício de Antônio Carlos Gomes da Costa, intelectual da pedagogia burguesa no Brasil e que é o artífice decisivo das concepções centrais, das matrizes curriculares e dos eixos estruturantes de práticas pedagógicas de nosso objeto de estudo.

O tom espiritualista é o que permite fantasiar a captura do tempo e da vida que se acentua sobre as classes populares, travestindo essa captura num abstrato quadro de solidão e de tristeza humanas características do tempo presente, apresentando esse tempo destituído de suas reais condições materiais. Da mesma forma, contorna também a realidade de subjugação e de privação extrema daquelas classes, apresentando-a num cenário no qual a exploração aparece como a possibilidade primordial de realização dos futuros trabalhadores. Faz isso sustentando a noção de que o estudante seria portador de um potencial ilimitado a ser desenvolvido, argumento que revela a percepção do jovem tão somente como um meio produtivo, colocando-se esse sujeito como sustentáculo de um desenvolvimento utilitarista de propriedades, de modo que esse desenvolvimento incremente e amplifique sua própria exploração.

Como primeiro marco formativo projetado por esta estrutura pedagógica, sintetizando o que se propõe que seja uma formação para a vida, está o assentamento de uma postura *voluntarista* do estudante em relação à sociedade. Amparado em aprendizagens existenciais e na orientação ao estudante que assuma valores morais (iniciativa, liberdade e compromisso), esse posicionamento se fundamenta na noção de que residiriam no mundo, no modo como ele é apresentado, o motivo e o espaço incontestável da existência e da realização pessoal desse jovem. Fazendo da realidade encoberta o referencial decisivo para o seu desenvolvimento, o estudante consente, de modo qualificado, a materialidade, anuindo à sua tônica parasitária.

Nesse voluntarismo do estudante, se encadeia, por meio das práticas do Eixo de Projeto de Vida, a *conduta de planificação da vida*, que é a aprendizagem determinante da formação programada. Por esse comportamento, o estudante deve esquadrihar seu percurso futuro, tendo em vista uma imagem referencial que constrói a respeito de si mesmo, uma imagem que deve

ser adensada por ambições pessoais. A essência do exercício está no ato em que o estudante é levado a instituir e renovar uma expectativa de si no mundo, a sua identidade, em vista da qual passa a planificar o seu desenvolvimento de modo a que possa se tornar o que projetara de si. Desta forma, não apenas consentiria estar no mundo mas também racionalizaria a busca por sua integração a esse mundo, nele encontrando um lugar e uma função para si. Por meio das práticas que o Eixo instaura, o jovem estudante não apenas cristaliza como pano de fundo de seu projeto pessoal a materialidade neoliberal dependente, ele também inscreve como referenciais norteadores para o seu crescimento, como marcos de sua trajetória vindoura, propriedades e conquistas coerentes com as balizas postas socialmente, em função da acumulação capitalista.

As práticas do Eixo de Projeto de Vida ensejam que se promovam, para o jovem, habilidades laborais e capacidades socioemocionais, que constituem, na estrutura pedagógica em análise, a formação de competências para o século XXI. Tomando como base o voluntarismo, essas habilidades são postas a credenciar nos futuros trabalhadores, em suma, a flexibilidade e a resiliência. Enquanto a flexibilidade, no sentido de polivalência laboral, obedece diretamente à reorganização dos processos de trabalho e à rarefação do conhecimento científico nele implicado desde a última grande crise da formação social capitalista mundial, a resiliência se refere tanto à intensificação e à precarização que, sob diferentes graus, globalmente têm caracterizado as realidades do trabalho no tempo presente, quanto ao aviltamento da subsistência das classes proletárias, maquinado pela sucessiva degradação de garantias sociais nesta etapa histórica do capitalismo, uma degradação que ocorre, manifestamente, em intensidades e de modos diferentes, de acordo com o panorama específico de cada formação social.

Aparatando-os dessas competências, demanda-se fazer com que os estudantes planejem em seus projetos de vida exercerem uma conduta protagonista, na qual catalisariam todo o instrumental que desenvolveram em função da sociedade. Exercendo o protagonismo, o estudante finalmente realizaria a si e ao seu potencial virtual, processo que se veria no seu proceder nos diferentes espaços da existência, sendo autônomo no âmbito individual, solidário na esfera social, e competente no nível produtivo. Tal ética, que deveria se constituir e irromper ainda no ambiente escolar, sustenta o último marco formativo idealizado, ápice esperado do efetivo funcionamento da estrutura pedagógica analisada.

Por tudo o que vimos, a conduta protagonista pode ser lida como uma ética utilitarista em relação à materialidade neoliberal de nossa formação social de capitalismo dependente, isso quando consideramos os interesses das classes empresariais do Brasil e de seus sócios externos.

A conduta protagonista busca conduzir o jovem para que não se apresente como dependente da sociedade, principalmente do Estado capitalista e de suas políticas. Ainda assim, procura fazê-lo altruísta junto às questões e mazelas sociais, para o que precisa da capacidade de empatia e de outras capacidades pensadas pelas matrizes curriculares. No mundo do trabalho, de modo correlato, o protagonismo pretende apresentá-lo como um trabalhador extremamente produtivo, pois multifuncional, resistente e prontificado ao incremento do ritmo, das tarefas, bem como à transitividade das condições nas quais se trabalha, dinâmicas estas que caracterizam a degradação laboral que predomina contemporaneamente.

Em relação à noção de cidadania residente na conduta protagonista, espera-se que o egresso, constituído e consciente de seu próprio capital humano, assumindo seu compromisso com a sociedade, venha a exercitar uma cidadania ativa na sociedade. Ele deverá, em colaboração com outros indivíduos, compor capitais sociais preparados ao combate de problemas talhados e agravados pelo próprio fundamento do que é a formação social capitalista brasileira. Através da ética utilitarista que consta nas aprendizagens do Eixo de Protagonismo, busca-se depositar no horizonte de responsabilidades individuais dos futuros trabalhadores o que antes era atribuição do Estado capitalista, imposições históricas da luta das classes trabalhadoras às classes dominantes.

Na estrutura pedagógica que a Escola Cidadã Integral toma da Escola da Escolha, a procura pelo pleno emprego das faculdades dos indivíduos proletários em função das mazelas comunitárias, o que ocorre sem que sejam consideradas criticamente as origens sistêmicas dessas mazelas, nos mostra que não está na ordem do dia, para esse dispositivo pedagógico, a resolução concreta desses problemas. No completo cenário de desproporcionalidade, o que se tem em vista é a própria catalisação das faculdades pessoais desses trabalhadores em campanhas paliativas, liberando mais do Estado capitalista, de suas políticas e de seu orçamento, ao atendimento dos interesses das classes dominantes. O que está como horizonte na intenção de que os trabalhadores agenciem seus limites físicos e cognitivos não é a construção de uma riqueza socialmente compartilhada, mas a maximização do enriquecimento das classes proprietárias numa conjuntura histórica que irrompe com uma crise do capitalismo.

Para, entretanto, se alcançar tão conveniente conduta, é indispensável um mecanismo de controle voltado à eficácia do processo formativo, especialmente da aprendizagem da conduta de planificação da vida. Esta ferramenta diz respeito à postura e ao comportamento do professor em relação ao estudante, instrumento cujo efeito é delineado pelo Eixo de Pedagogia da Presença. O Eixo circunscreve aos professores atitudes compreendidas como cruciais para que

se possa moderar a dinâmica formativa sobre os jovens. Anunciando promover uma prática professoral humanizada, visto que atenta às necessidades emocionais dos estudantes, a conduta da presença é colocada de modo a ser permeado o quadro psicológico individual do jovem, estipulando o proceder de uma figura que deve se colocar como referência para ele. Seriam, então, assim estabelecidos laços pessoais de atenção e de acolhimento psíquico do professor junto ao estudante, assegurando neste último a excelência dos objetivos da característica formação humana integral que a Escola Cidadã Integral toma da Escola da Escolha.

Diretamente relacionada à concepção de um homem errante expresso num jovem problemático ou alheado, a conduta se voltaria à transposição dos casos refratários e indiferentes à dinâmica formativa. As posturas juvenis de insubordinação e arredo, ideologicamente declaradas como índices da carência de presença, representam nessa lógica o gargalo decisivo para que o jovem possa se abrir e abraçar efetivamente as aprendizagens propostas, passando a desenvolver a si mesmo e ao seu projeto de vida, em vista de ser um protagonista. Ao induzir uma espécie de suspensão, no interior do ambiente escolar, da atmosfera de violência e descaso inscrito na sociabilidade capitalista que se radicaliza com o neoliberalismo, o Eixo mitigaria efeitos do cotidiano comumente compartilhado pelos filhos das classes despossuídas. Viabilizaria uma adesão refletida e profunda de todos os estudantes às formas ideológicas morais e éticas da hegemonia burguesa, possibilitando um futuro aproveitamento mais inteiro das forças juvenis disponíveis.

Considerado tudo o que colocamos, o ponto mais agudo a que a análise nos permitiu chegar fora a definição de que seria a busca por consumir uma inscrição profunda, nas parcelas marginalizadas das classes trabalhadoras do Brasil, de expedientes ideológicos morais e éticos burgueses, a determinação central, ainda que não a única, do conteúdo essencial da estrutura pedagógica que a Escola Cidadã Integral assume da Escola da Escolha. Uma proposição que tomou base suplementar num exame de mais ampla escala do trabalho teórico de Antônio Carlos Gomes da Costa, e sobre o escopo pedagógico da UNESCO.

O que pôde ser verificado pelas capacidades propostas pelas matrizes curriculares previstas pela estrutura é que a concepção de trabalho sobre a qual se orienta a sua formação pode ser decifrada, inicialmente, conforme conceituado por Karl Marx, como um trabalho simples. Também se verifica, entretanto, que essa projeção demanda ainda, para que seja compreendida, das categorias de flexibilização e de precarização do trabalho, concernentes à produção neoliberal e compatíveis com a materialidade dependente do Brasil. Resulta disso, então, a possibilidade de que captemos uma formação para um trabalho cuja natureza se refere

à produtividade exigida e às condições nos marcos da ultraexploração capitalista numa formação dependente, predominando nesse trabalho o dispêndio de energia física e pelo qual se rarefazem, nos trabalhadores, o contato e o domínio junto às matrizes científicas da técnica e da tecnologia produtivas, patrimônios históricos construídos socialmente pela humanidade e indispensáveis à emancipação política das classes subalternas.

O conceito de cidadania que reside nessa estrutura demanda, para que seja compreendido em suas decorrências mais relevantes, que seja agenciado o conceito de capital social, numa leitura científica dessa noção ideológica que tem tido grande relevância na conformação de políticas estatais, especialmente as educacionais. Por meio dessa cidadania inscrita no comportamento protagonista, está guarnecido o caminho por onde vertem, como meio para o trato das necessidades das camadas populares, e das mazelas a elas impostas pelo capitalismo, as próprias forças e recursos desses trabalhadores.

Com o que expomos, quando considerada a estrutura analisada, temos em vista, de fato, um dispositivo formativo que pode ser cientificamente determinado como um relevante artefato político-pedagógico do empresariado nacional proposto a induzir, nos jovens estudantes paraibanos submetidos à sua lógica formativa, tal como em todos os jovens que sejam submetidos à dinâmica da Escola da Escolha, uma profunda simbiose desses contingentes junto a expedientes morais e éticos burgueses, algo que se mostra indispensável à otimização da acumulação capitalista no Brasil. Sob o nosso ponto de vista, esta estrutura parece sofisticada por conferir especial atenção ao conteúdo curricular, às práticas pedagógicas, e mesmo a pontos considerados como críticos à adesão plena da juventude trabalhadora a expedientes ideológicos burgueses. Neste sentido, o seu funcionamento, que evidentemente não estará isento de contradições e de limitações impostas pela materialidade das distintas realidades nas quais é implementada, representaria um considerável artifício de reprodução da dominação política e da exploração econômica das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras do país.

Como sua determinação classista essencial, a Escola da Escolha na Paraíba, primordialmente materializada na Escola Cidadã Integral, busca preparar os jovens para que subsistam à ultraexploração de seu trabalho e à pauperização generalizada de seu cotidiano. Faz isso exatamente no sentido de que essa realidade não se concretize como um obstáculo significativo para a profunda interiorização do futuro trabalhador de valores, posturas e

condutas proclamadas, centralmente, pela ideologia neoliberal. A intuição¹⁰⁷ de seu significado de classe emerge agora sem que sejam necessários, novamente, grandes desvios. Se olharmos uma última vez para o livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” perceberemos a advertência que se faz aos jovens quando do processo de elaboração de seus projetos de vida. Orienta-se aos jovens, conduzidos ao sonho lúcido, que, na sua ficção, devem atentar para a sabedoria de que suas “metas devem ser compatíveis com os valores mais profundos, para que sua consecução leve à satisfação e à realização pessoal, e não à frustração ou à insatisfação” (Magalhães, 2008, p. 64). Emerge à nossa vista a crucialidade, nessa estrutura, do objetivo de que os futuros trabalhadores não apenas se coloquem a executar seu plano de futuro em coerência com os valores hegemônicos, deve-se também evitar neles a resignação e a tristeza.

Ora, não estamos frente ao que seria um especial cuidado com a juventude paraibana e brasileira, ou ao desejo de protegê-los do fracasso e das decepções. Sobressalta-se, aparentando que fosse evidente, o que de fato se encontra por trás dessa casca espiritual que paira na mensagem dos documentos examinados. O funcionamento dessa estrutura é o desenrolar de uma dinâmica que, encoberta pelo espectro de uma escola na qual “a centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida”, cuja formação consistiria numa grande “aposta no sonho” do estudante (ICE, 2016a, p. 29-30) - de fato significa um empreendimento pedagógico proposto a solapar a possibilidade de que os futuros trabalhadores venham a apresentar, na situação de barbárie que se encobre, posturas e condutas que não correspondem ao estado tido como necessário à produtividade e à cidadania que deles se espera.

E se neste momento se pergunta por qual seria a nossa concepção de formação integral, afirmamos que o conteúdo de nossa resposta em nada se aproxima da noção que reside na Escola da Escolha e na Escola Cidadã Integral. Pensamos numa formação integral nos baseando, inicialmente, em preceitos que constituem a Pedagogia Socialista, campo teórico que

¹⁰⁷ Isso não quer dizer, necessariamente, que a intuição seja equivalente à determinação. Sem que seja dispensada a intuição, a síntese das determinações é, de fato, o procedimento em que se produz o conhecimento que tem fundamento epistemológico no materialismo histórico-dialético. Queremos dizer que, lançando ao conhecimento esses significados profundos, o teor político classista presente na densidade dos documentos organizativos da ECI que analisamos, parece passar a sobressaltar-se por si mesmo. O que é consequência, na verdade, do avanço da análise no domínio sobre a matéria estudada, através do que as articulações do objeto passam a ser alcançadas exponencialmente como repercussão do próprio conhecimento elaborado precedentemente. Um compasso que não corresponde, certamente, ao ritmo lento em que se marcha no início da pesquisa. Afeiçoar-se expropriada, nesse ponto avançado da análise qualquer aspiração a um conhecimento absoluto e acabado – um verdadeiro ponto de não retorno ao conhecimento do objeto. O alcance desse grau de domínio que eventualmente venha a se mostrar na intensa emergência de articulações do objeto é um efeito possível inscrito na análise que toma o marxismo como base para o seu desenvolvimento.

não estando terminado em seu desenvolvimento, teve muitas de suas disposições iniciais encaminhadas pelo trabalho teórico de Nadezhda Krupskaya - dentre outros, quando do esforço de construção de uma escola socialista inaugurado com a Revolução Russa em 1917.

Sendo assim, o significado da formação educacional que assumimos se baseia no coletivismo socialista – o que a torna *assumidamente* uma educação política no sentido de que se direcione ao atendimento das demandas que se apresentem em função da produção econômica e da *salvaguarda política* de uma sociedade sem classes na qual todos trabalhem, conforme suas possibilidades, em vista da subsistência desse mesmo tecido social.

Nessa sociedade, a formação educacional para o trabalho, para a vida produtiva, ocorreria de modo essencialmente distinto do que predominantemente ocorre sob o capitalismo. A produção referir-se-ia, abrangentemente, à complexidade e à multiplicidade que compõe o todo da existência social, dizendo respeito não apenas à indústria contemporânea e à sua produção de bens, mas também, e de maneira importante, às práticas que fabricam aqueles outros bens que, da mesma forma, são indispensáveis à existência da sociedade em seu cotidiano. Isso implicaria uma formação para o trabalho de viés completamente distinto da que temos visto.

Esta escola não entenderia o jovem *oportunamente* como um capital a ser beneficiado. O egresso por ela formado não seria visto como uma mercadoria. Na verdade, teríamos na juventude, necessariamente, um componente estratégico na tarefa coletiva do sustento social em suas mais variadas facetas. Daí que a integralidade que defendemos se fundamente nas noções de *politecnia* e de *multilateralidade*, preceitos os quais norteados pela produção coletiva da vida social, direciona a formação no sentido de que incida nos estudantes tomando-os como um todo, ou seja, nas múltiplas dimensões que unificadas o tornam concreto numa abordagem que não é utilitarista, mas socialista. Nesta relação dialética que se estabeleceria entre formação e sociedade, o enriquecimento, em todos os sentidos, seria coletivo, e não unilateral. Veríamos uma formação que primeiro enriqueceria culturalmente os estudantes e apenas posteriormente preparasse-os a exercer, conforme as propensões de cada um, e tomando as respectivas matrizes do conhecimento, da técnica e da tecnologia - aquelas atividades de diferentes ordens necessárias a existência coletiva do tecido social, fossem atividades em que predominem aspectos intelectuais, fossem aquelas nas quais predominem aspectos manuais.

O trabalho para o qual se formaria, neste caso, não se organiza pelos termos da extração de mais-valia, mas pela ideia de um esforço comum pelo sustento de todos. Especificamente na esfera da indústria contemporânea, ainda que não se resumindo a ela, a ideia de politecnia como princípio educacional diria respeito ao domínio, pelos estudantes, da técnica produtiva

[...] nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em rodas as suas mediações. Isso inclui o estudo das "tecnologias naturais", como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (Krupskaya, 2017, p. 151, sic).

A dimensão política dessa formação integral investiria uma educação na qual a conscientização política dos estudantes seja a base de seu engajamento social. Sem a ilusão de um fim da política, o coletivismo que proclamaria se colocaria como um marco a expurgar, desde a raiz, as possibilidades de opressão política e de exploração econômica sancionadas pela divisão do tecido social em classes sociais. Teríamos por meio dela jovens que constituídos herdeiros do conhecimento e do patrimônio cultural historicamente desenvolvido pela humanidade seriam, somente então, preparados como trabalhadores: adultos aptos a dirigir e executar os diferentes processos da produção e a atuar nos diferentes ofícios demandados pela reprodução da existência do conjunto social. Egressos de uma formação que almeje os interesses coletivos de uma sociedade a qual não se sujeite a suportar mas na qual se necessariamente se convoque a construir.

Baseada enfim em valores de uma moralidade socialista – que para nós poderá se buscar inspiração em algumas incitações de Krupskaya quando esta reflete sobre a criação de um inédito referencial de comportamento – nossa formação integral deverá fazer aflorar, como ética decisiva do egresso, um “ativismo social” de ordem socialista. Por essa ética, a mobilização das faculdades e aptidões de todos ocorre em função das necessidades de todos e de cada um daqueles que compõem o conjunto social, uma sociedade na qual as desigualdades decisivas não são inscritas pelo próprio modelo de produção da existência da sociedade. Veríamos, por meio dela, um jovem que vive “de acordo com o interesse público”, assim fazendo, pois, detém como preceito fundamental o fato de que sua “existência é inseparável da vida social” (Krupskaya, 2017, p. 131; 243-244).

Não será necessário avançarmos mais para indicar elementos que demonstrem a incompatibilidade que guarda a formação integral que defendemos e a concepção que reside na estrutura pedagógica da Escola da Escolha e da Escola Cidadã Integral. Provisoriamente, nos limites do presente trabalho, pensamos ter conseguido colocar os termos que estávamos em condições de propor no sentido de que prosseguisse o debate científico sobre a Escola Cidadã Integral e sobre a estrutura pedagógica que ela toma de empréstimo à Escola da Escolha.

Pensamos já estar demonstrado esse dispositivo pedagógico como representativo, a nível de sua formação, como um expressivo engenho em favor dos interesses empresariais na presente conjuntura neoliberal, o que faz desse dispositivo, ao mesmo tempo, um relevante obstáculo à organização e aos interesses das classes trabalhadoras da Paraíba e do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Diogo; TARGINO, Ivan. A evolução da indústria de transformação da Paraíba na década de 2000. **Economia e Desenvolvimento** (Recife), v. 15, p. 129-150, 2016.
- ANDERSON, Perry. **As origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco. **Época Negócios**, 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- A UNIÃO. **Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral**. João Pessoa, 10 de Setembro de 2015. Disponível em: <https://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-16248.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- A UNIÃO. **Governo implanta Ensino Médio Inovador e beneficia 20 mil alunos**. João Pessoa, 21 de Fevereiro de 2012. Disponível em: <https://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-20774.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- A UNIÃO. **Ricardo conhece Programa Modelo ICE de Escola em Tempo Integral**. João Pessoa, 17 de Abril de 2015. Disponível em: <https://antigo.paraiba.pb.gov.br/index-18845.html>. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, p. 1-63, 2017.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIANCHI, Álvaro Gabriel. **O ministério dos industriais:** a Federação dos Industriais do Estado de São Paulo na crise das décadas de 1980 e 1990. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2004.
- BOITO Jr., Armando. **Reforma e crise política no Brasil:** os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora da Unicamp / São Paulo: Editora da Unesp, 2018.
- BOITO Jr., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Xamã, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.637**, de 15 de Maio de 1998. Brasília: Casa Civil, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Mare, 1995.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. **Marco Maciel elogia iniciativa educacional do governo de Pernambuco**. Brasília, 26 de Julho de 2006. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2006/07/26/marco-maciel-elogia-iniciativa-educacional-do-governo-de-pernambuco> Acesso em: 14 abr.2022.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. *In: Temporalis*, Brasília, ano 17, n. 34, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702/pdf_1 Acesso em: 04 fev. 2024.

CÊA, G.; SILVA, S.; SANTOS, I. De “Educação para todos” para “Todos pela educação”. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 181-210, 30 jun. 2019. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95/CPT> Acesso em 15 mar. 2023.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil**. Brasília: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), 1994.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Manual do Educador de Linha**. FEBEM-MG, 1978.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Orientação para o trabalho**. UNICEF/FNLIJ, 1987.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Ser Empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht**. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; FILHO, Genésio Zeferino da Silva. **A educação salesiana em tempos de travessias**. Belo Horizonte: CESAP, 2012.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo. *In: FINE, Bem; SAAD FILHO, Alfredo. Dicionário de economia política marxista*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. *In: Quarta Jornada Internacional de Políticas Públicas*. 2009, Cascavel-PR.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia. Mudanças na natureza da educação básica. *In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

FAURE, Edgar *et al.* (1972) **Aprender a ser** - La educación del futuro. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., 1973.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FIORI, José Luís. A globalização e a novíssima dependência. *In: Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

FUNDAÇÃO NORBERTO ODEBRECHT. **Especial 50 anos - O Jovem como Protagonista**. 18 de Julho de 2015. Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/comunicacao/noticias/2015/06/18/especial-50-anos-o-jovem-como-protagonista.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOULART, Serge; BICALHO, Luiz. **Devolvam nossa previdência**. 2. ed. São Paulo: Editora Marxista, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007c.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 26ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho. **Escola cidadã integral de ensino médio do estado da Paraíba**: projeto de vida para o cidadão competente ou para o indivíduo emancipado? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

HENRIQUE, Maria Claudia Coutinho; RODRIGUES, Melânia Mendonça. Escola Cidadã Integral: um novo ensino médio na rede estadual da Paraíba? *In: A produção do conhecimento em educação profissional*: regressão social e resistência da classe trabalhadora; 2019; 04 a 06 de setembro.

HILLESHEIM, Jaime; GARCIA, Adir. Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 479-490, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/jfgQQZVVrrfDQ96L6GFjZfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha**. Recife, 2016a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico**: Conceitos. Recife, 2016b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico**: Princípios Educativos. Recife, 2016c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico**: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Recife, 2016d.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **PIB Estadual**: preços de mercado. Brasília: IPEADATA, 2020.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Hilton. **Dicionário básico de Filosofia**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**: teoria e prática. 3ª ed.. Porto Alegre: Artmed, 2022.

JORNAL DA PARAÍBA. Mais escolas aderem ao Proemi. **Jornal da Paraíba**, 2013. Disponível em: https://jornaldaparaiba.com.br/cotidiano/vida_urbana/mais-escolas-aderem-ao-proemi/. Acesso em: 09 nov. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 out. 2023.

KRUPSKAYA, Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer?** Problemas candentes de nosso movimento. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MAGALHÃES, Marcos A. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008. Disponível em: <https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

MANACORDA, Mário. **O princípio educativo em Gramsci**. 3. ed.. Campinas: Editora Alínea, 2019.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MARINI, Rui Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialéctica de la dependência**. 5. ed. México: Era, 1981 [1972].

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, Érika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Luciano. **Estado capitalista e burocracia no Brasil pós 64**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, v. 50, nº 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436>. Acesso em: 28 jul. 2023.

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; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158911/337035.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 fev. 2024.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (org.). **Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. **Collor, a falsificação da ira**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

OLIVEIRA, Maria; BARROS, Vanja. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica. *In*: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

PARAÍBA. Decreto 36. 408, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral. João Pessoa, Paraíba: **Diário Oficial**, 2015.

PARAÍBA. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2019.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2021.

PARAÍBA. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2022.

PARAÍBA. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Socioeducativas da Paraíba.** Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2023.

PARAÍBA. Lei 11. 100, de 06 de abril de 2018. Cria o programa de Educação Integral. João Pessoa, Paraíba: **Diário Oficial**, 2018.

PARAÍBA. Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018. Cria o Programa de Educação Integral. João Pessoa, Paraíba: **Diário Oficial**, 2018.

PARAÍBA. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia. **João Azevedo anuncia expansão de ensino técnico e destaca que a Paraíba oferta maior número de matrículas em escolas de tempo integral.** João Pessoa, 10 de Janeiro de 2022. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/joao-azevedo-anuncia-expansao-de-ensino-integral-e-destaca-que-a-paraiba-oferta-maior-numero-de-matriculas-em-ecis>. Acesso em: 08 abr. 2022.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação:** Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

POLARI, Rômulo. **A Paraíba que podemos ser:** da crítica à ação contra o atraso. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

POLARI, Rômulo. A involução da economia paraibana no contexto nordestino. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 26, n.1, p. 59-101, 1995.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e classes sociais.** Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o **socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIBEIRO, Paulo Roberto Rios. Estado e luta de classes na Constituição Federal 1988. *In:* II Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2005, São Luís. **Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2005.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida:** a eterna obsolescência humana. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Norteamientos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). *In:* **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 56, n. 49, p. 111-138. jul/set. 2018.

SAES, Décio Azevedo. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAES, Décio. Modelos políticos latino-americanos na nova fase de dependência. *In*: SAES, Décio. Educação e socialismo. **Crítica marxista**, n. 18, 2004, p. 73-84. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo251artigo4.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

SAES, Décio. Classe média e escola capitalista. **Crítica Marxista**, n. 21, 2005, p. 97-113. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo122artigo5.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023

SARDINHA, Rafaela. **O Projeto Procentro e as Escolas Charter**: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro, 2013.

SCHERER, Susana. Charter School: proposta, redes políticas e implicações educacionais no Brasil. *In*: **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-14, jan-dez. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44789>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**. On-Line, v. 4, n. 11, p. 18, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *In*: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, p. 531-541, set./dez., 2007.

SILVA, Andréa Giordana. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, vol. 43, núm. 2, pp. 727-754, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964737018/html/>. Acesso em: 20 fev.2024.

SILVA, Andréia F.; ALBINO, Ângela C.; HENRIQUE, Maria C.; RODRIGUES, Melânia M. A política educacional para a educação básica no estado da Paraíba (2011 – 2018). *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.; RODRIGUES, Cibele M. (org.). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino na região Nordeste. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, Maria Geremias; SILVA, Alessandra Ximenes. A relação entre público e privado na saúde: as expressões das Organizações Sociais na Paraíba. **Revista Serviço Social em Revista**. Vol. 26. N.2.p. 500 -526. Jul-Dez 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/48798/49896>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1340–1354, 2018.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para a educação no Brasil: restrição de direitos e privatização como estratégias de hegemonia. *In*: FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria A. de; JÚNIOR, Walter P. B. **Políticas de Educação no Brasil**: contextos e debates. Natal: EDUFRN, 2021.

SOUZA, Camila Azevedo. Mercantilização da educação básica no século XXI: consultocracia em rede e eficácia gerencialista. *In*: SOUZA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa**: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2021. p. 61-113.

TONI, Miriam de. Plano Collor e trabalhadores: um cenário de cores incertas. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 86-91, 1990.

TRAJTENBERG, Marília El-kaddoum. **Uma constituinte pouco cidadã**: as disputas do empresariado e as tentativas de intervenção dos trabalhadores sobre os direitos políticos dos trabalhadores na constituinte de 1988. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2015.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a prática e a contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo. **Todos pela Educação?** Uma década da ofensiva do Capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1950-1960. Bragança Paulista: Edusf. 1999.

ZANELLA, Maria Nilvane. **Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes**: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2018.