



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO

JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA

**GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL,
EMPREENDEDORISMO E SUAS REPERCUSSÕES NOS
PROCESSOS EDUCACIONAIS DA CIDADE DE
HORIZONTE/CEARÁ**

FORTALEZA
2010

JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA

GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL,
EMPREENDEDORISMO E SUAS REPERCUSSÕES NOS
PROCESSOS EDUCACIONAIS DA CIDADE DE
HORIZONTE/CEARÁ

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa.

Fortaleza
2010

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

A448g	Almeida, José Wagner de. Governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e suas repercussões nos processos educacionais da cidade de Horizonte/CE/ por , José Wagner de Almeida. - 2010. 123f. : il. ; 31cm. Cópia de computador (printout(s)). Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 29/10/2010. Orientação: Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa. Inclui bibliografia. 1-EDUCAÇÃO E ESTADO – HORIZONTE(CE). 2-EMPREENDEDORISMO SOCIAL, – HORIZONTE(CE).3-CAPITAL HUMANO.4-NEOLIBERALISMO.5-SUBJETIVIDADE. I.Costa,Sylvio de Sousa Gadelha,orientador. II. Universidade Federal do Ceará.Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira. III – Título.	
47/11	CDD (22ª ed.)	379.8131

JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA

GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL,
EMPREENDEDORISMO E SUAS REPERCUSSÕES NOS
PROCESSOS EDUCACIONAIS DA CIDADE DE
HORIZONTE/CEARÁ

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração Filosofia e Sociologia da Educação.

Aprovada em: 29 de outubro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sylvio De Sousa Gadelha Costa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Homero Luis Alves De Lima. Dr.
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Rita De Cássia Paiva Magalhães. Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos meus queridos e amados pais
Seu Chagas e Dona Neném. (in *memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao término de uma jornada de trabalho, é sempre gratificante quando olhamos para trás e percebemos que não estivemos sozinhos, que junto a nós, estavam pessoas que, sonhando conosco, nos fizeram ver horizontes que ainda não havíamos alcançado.

Daí, nossos agradecimentos a esses companheiros presentes nessa caminhada, uns mais, outros menos, contribuindo, cada um a seu jeito, na construção de nosso trabalho, mostrando a seus modos, a dimensão do carinho, zelo, afeto, amor e solidariedade para conosco. Entre esses tão queridos amigos, não poderia deixar de citar o Marcelo Gouveia, pela incansável e paciente escuta, o John Fabian pelas eternas provocações e a minha querida família, pela tranquilidade nos momentos de desencanto.

Agradecemos aos que, a seus modos, nos ajudaram a construir esse trabalho, com preciosas informações, a Prof.^a Maria Dione, Secretária Municipal de Educação de Horizonte, pela gentileza e disposição em contribuir, quando se colocou totalmente à nossa disposição para informações e esclarecimentos considerados necessários, ao Prof. Everardo Cavalcante, Ex-Secretário de Educação de Horizonte, que prontamente nos atendeu, sendo bastante gentil e acolhedor, contribuindo significativamente com suas informações e depoimentos para realização deste trabalho e; por último, ao Senhor Dário Rodrigues, Secretário de Desenvolvimento Econômico de Horizonte, sem o qual não teria sido possível estabelecer, mas uma relação entre educação e empreendedorismo na cidade.

Aos meus companheiros de sala de aula, todos amigos da diferença, pelos momentos em que juntos partilhamos nossas angústias, dúvidas e desapontamentos. Aqui, dedico especialmente parte do meu afeto e carinho a Gisele, que muito contribuiu nessa caminhada. Valeu Gisele.

Finalizando, agradecemos a Deus, fonte infinita de amor e sabedoria, que sempre se fez presente em nossa vida, ensinando-nos como é essencial ter esperança, lutar, persistir e conquistar os sonhos desejados. Aos nossos professores da Pós-graduação em Educação Brasileira, da Linha de Pesquisa; Filosofia e Sociologia da Educação – FILOS, do Eixo: Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação; em especial, ao Prof. Sylvio Gadelha, pela dedicação, compromisso, sabedoria e pela tranquilidade que mostrou durante os dias em que, juntos partilhamos a construção deste trabalho com suas incisivas orientações, demonstrando confiança e zelo por nossa pessoa. Com suas críticas, pudemos entender o que é estudar um filósofo, “entender como os caras pensam”. Sua orientação não só foi esclarecedora, mas

iluminadora, pois durante a pesquisa, infelizmente enfrentamos diversas dificuldades e ele, sabiamente, soube focar soluções. A este mestre, sou eternamente grato.

Aos professores Homero Lima, Bernadete Beserra, Hildemar Rech, que compuseram a banca na seleção do mestrado no dia da entrevista, nossos agradecimentos pela confiança em nosso potencial afirmada ao longo do curso. Sempre que nos encontrávamos, demonstravam curiosidade sobre nosso desempenho acadêmico e, nos momentos certos, souberam reconhecer nossos avanços.

À professora Juraci Maia pelo incentivo acadêmico, foi brilhante sua participação em nossa vida como pesquisador. Ela foi capaz de nos dizer que conhecer é comprometer-se, é estarmos atentos ao que passa em nosso redor. Seu rigor acadêmico nos fascinou.

Ao pessoal da secretaria da Pós-graduação, Geiza, Nataly, Adalgisa e Sérgio, pelos esclarecimentos sobre o caminho e os entraves burocráticos da UFC, e a CAPES, pela bolsa concedida a nós. Sem esse auxílio, teria sido complicado concluir este trabalho de pesquisa.

"Com razão alguém disse: onde estiver teu
tesouro, estará também teu coração".

"Nosso tesouro está onde estão as colmeias do
nosso conhecimento".
(Nietzsche).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar as relações que vêm se dando no campo da educação na cidade de Horizonte, a partir de uma governamentalidade neoliberal apoiada na Teoria do Capital Humano e que tem propiciado a construção de uma cultura empreendedora, a qual tem sido um dos dispositivos utilizados para a efetivação de uma educação empreendedora nos ambientes educativos da cidade. No capítulo abordamos o problema de pesquisa, com ênfase na seguinte questão: como está chegando à educação da cidade de Horizonte o discurso que trata do empreendedorismo, da empregabilidade, do investimento em capital humano, via políticas públicas de educação? No capítulo dois a abordagem se volta para uma discussão sobre a governamentalidade liberal, em sua vertente alemã(ordoliberalismo) e norte-americana(neoliberalismo), apresentando suas descontinuidades/continuidades. Para esta discussão, é feito um diálogo com Michel Foucault, a partir do livro *Nascimento da Biopolítica*. No capítulo três, tratamos das questões que giram em torno dos problemas enfrentados pelo capital em suas crises de manutenção e o que isso significou nas sociedades localizadas na periferia do capitalismo mundial. Nas seções deste capítulo, encontra-se uma discussão sobre a redefinição do papel do Estado brasileiro, onde damos ênfase às maneiras utilizadas pelo capital, na tentativa de instalar uma nova governamentalidade que deu origem a uma normatividade, criando assim, as condições para a instalação de uma governamentalidade neoliberal. No capítulo quatro fazemos uma retrospectiva histórica das particularidades apresentadas pelo Estado do Ceará no que se refere à implantação de políticas estruturantes, dentre elas a de interiorização da indústria através da Secretaria da Indústria e Comércio, propiciando desta forma, uma compreensão do contexto em que essas políticas foram implantadas e como veio a afetar a cidade de Horizonte; evidenciamos a complexidade dos círculos de cooperação dos sistemas de ação viabilizadores da refuncionalização da cidade, a partir da instalação de indústrias, revelando o papel do Estado e sua ingerência na reestruturação do espaço no município. No quinto capítulo, a partir das entrevistas com um ex-secretário de Educação, a atual secretária de Educação, e o secretário de Desenvolvimento Econômico, são estabelecidas conexões entre seus discursos e os dos documentos do Ministério da Educação, tais como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação. Em nível municipal, serão os documentos: *Plano Municipal de Educação* e o *Pacto pela Educação de Horizonte*, que serão utilizados para evidenciar como as políticas de educação, influenciadas pela Teoria do Capital Humano e pela cultura do empreendedorismo, estão chegando à educação do município. Nas notas conclusivas, apresenta-se como a educação empreendedora propõe uma compreensão de homem em que a inclusão dos indivíduos fica sob a responsabilidade deles próprios, através de investimentos em educação, em capital humano.

Palavras chaves: Governamentalidade neoliberal. Política educacional. Teoria do Capital Humano. Empreendedorismo. Subjetividade.

ABSTRACT

This research aimed to study the relations which are taking in education in the city of Horizonte, from a neoliberal governmentality supported by the Human Capital Theory, which has allowed the construction of an entrepreneurial culture, which has been one of devices for the realization of an entrepreneurial education learning environments in the city. In chapter approaches the problem of research, with emphasis on the following question: how education is coming to the city of Horizonte's speech dealing with entrepreneurship, employability, human capital investment, through public education policies? In chapter two the approach turns to a discussion of liberal governmentality "in its German (ordoliberalismo) and American (neoliberalism), with its discontinuities / continuities. For this discussion, is done in dialogue with Michel Foucault, from the book Birth of Biopolitics. In chapter three, we explore the issues that revolve around the challenges facing crises in their capital maintenance and what that meant in companies located in the periphery of world capitalism. In the sections of this chapter is a discussion on redefining the role of the Brazilian state where we emphasize the ways the capital in an attempt to install a new governmentality that gave rise to a norm, thus creating the conditions for the installation of a neoliberal governmentality. In chapter four we present a historical overview of the particularities presented by the State of Ceara in relation to the implementation of structural policies, among them the internalization of the industry through the Department of Trade and Industry, thus providing an understanding of the context in which these policies were implemented and how it came to affect the city of Horizonte, noted the complexity of cooperation circles of action systems refunctioning enablers of the city, from the location of industries, revealing the role of the state and its interference in the restructuring of space municipality. In the fifth chapter, from interviews with a former secretary of education, the current education secretary, and Secretary of Economic Development, are established connections between his speeches and documents of the Ministry of Education, such as New Guidelines Law and Basic Education, the National Education Plan. At the municipal level, are the documents: Municipal Education Plan for Education and the Pact of Horizon, which will be used to evidence such as education policies, influenced by the Human Capital Theory and the culture of entrepreneurship education are coming to the city. In concluding remarks, presents itself as entrepreneurial education proposes an understanding of man as the inclusion of individuals is the responsibility themselves, through investments in education, human capital

Keywords: neoliberal governmentality. Educational policy. Human Capital Theory. Entrepreneurship. Subjectivity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	18
2.1	O que é a “governamentalidade’ Revisitando a literatura	19
2.1	A Governamentalidade Liberal	20
2.3	Governamentalidade neoliberal - continuidades e descontinuidades	22
2.3.1	O neoliberalismo norte-americano: Escola de Chicago, teoria do Capital Humano e Empreendedorismo	25
2.4	A teoria do capital humano como doutrina	26
2.5	Empreendedorismo e políticas educacionais	31
3	O NEOLIBERALISMO E O ESTADO BRASILEIRO	36
3.1	A governamentalidade como ferramenta	36
3.2	Governamentalidade neoliberal: que educação e para quais sujeitos? Reflexões a partir de Foucault	39
3.3	O Neoliberalismo norte-americano: seu contexto, diferenças e sua reivindicação global, foco utópico e método de pensamento	43
3.3.1	O processo de centralização e descentralização; algumas particularidades	45
3.4	Os anos da década 1990 no Brasil.....	46
3.4.1	Um breve resgate histórico da construção das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo no Brasil – um período de transição	47
3.4.2	Transição: uma exigência da política nacional	51
3.5	O enfoque produtivo nas políticas educacionais brasileiras na década de 1990	55
3.5.1	O Trabalho docente, visto a partir das mudanças na política educacional brasileira	57
4	AS PARTICULARIDADES DO CEARÁ	63
4.1	A interiorização da indústria	63
4.2	A Indústria Brasileira a Partir dos Anos 1990	64
4.3	A Política de Interiorização da Indústria no Estado do Ceará	65
4.4	Os novos lugares – Horizonte e o significado da reestruturação socioespacial	68
4.4.1	O que coube ao Estado?	68
4.4.2	As questões locais e a ajuda externa na construção do processo de industrialização de Horizonte – CE	69
4.4.3	A rendição ao apelo das políticas do “Governo das mudanças” e as condicionalidades externas	70
4.5	A rendição ao neoliberalismo – as condicionalidades externas	72
4.6	Aspectos Educacionais da cidade de Horizonte –CE	74
5	AS POLÍTICAS MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO EM HORIZONTE: SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO	79
5.1	Empreendedorismo e políticas educacionais	79
5.2	O que muda com o empreendedorismo?	82
5.3	O que os Secretários de Educação e do Desenvolvimento Econômico do município de Horizonte dizem sobre educação e empreendedorismo	84
5.4	A cidade, as escolas, os valores e as parcerias: contribuições e impacto	85

5.5	O empreendedorismo em Horizonte; Como o concebem e que importância lhes atribuem os secretários de educação e de desenvolvimento econômico	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS	118

1 INTRODUÇÃO

Foi pensando no ser humano como alguém capaz de operar, construir, desenvolver e aplicar conhecimento, que resolvi pesquisá-lo dentro do contexto da educação, lançando olhares sobre a “governamentalidade neoliberal, o empreendedorismo e suas repercussões nas políticas educacionais na cidade de Horizonte”, configurando, dessa forma, o meu objeto de pesquisa. A partir de algumas perguntas, fui construindo meu problema de pesquisa: *De que forma as políticas educativas de cunho neoliberal estão desenvolvendo uma nova cultura, a “cultura empreendedora”, fortemente marcada pela Teoria do Capital Humano? De que maneira(s) isso vem afetando a educação, dando-lhe uma feição de “educação empreendedora”, capaz de alterar as relações entre as pessoas, no que tange ao modo de compreender as relações sociais? Como e em que medida essas políticas voltadas para a educação com foco no empreendedorismo estão alterando a forma de ser das pessoas, definindo novos valores dentro do cotidiano da escola?*

Para tamanho trabalho, seria preciso focar uma situação concreta dentro da realidade por mim vivenciada. Então escolhi o município de Horizonte, lançando olhares sobre a educação, na tentativa de captar possíveis relações entre a educação e o desenvolvimento econômico dessa cidade. No contexto da rede municipal de educação de Horizonte, delimitei meu campo de pesquisa; escolhi os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (as Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação – 2010 e o *Plano Municipal de Educação* produzido a partir da II Conferência Municipal de Educação, realizada em 2009). O *Pacto pela Educação de Horizonte*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/97 e os PCNs foram também privilegiados minhas análises. Todos estes são documentos de extrema relevância em virtude das orientações voltadas para as práticas dos professores. Durante todo o meu trabalho de pesquisa, preocupe-me com os mínimos detalhes, pois acreditava estarem nos detalhes os pontos que faziam nexos entre os discursos produzidos nestes documentos e as concepções de educação dos seus executores (HORIZONTE, 2010a, b, c).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, a escolha se deu em virtude de dois aspectos: 1º) Por conta do período da gestão dos secretários entrevistados coincidirem com o período em que, no Ceará, o governo do Estado estava sobre a gestão do PSDB (1996-2006); portanto, os responsáveis pela implantação das políticas em educação com matriz curricular identificada com os interesses dos adeptos ao pensamento neoliberal, que consideravam ser possível elevarem a qualidade de vida dos cearenses a partir da implantação dessas políticas; 2º) a

relação de parceria que poderia estar existindo entre a Secretaria de Educação e o a Secretaria de Desenvolvimento Econômico da cidade, em virtude das articulações entre a iniciativa privada e o poder público, quando o assunto versava sobre trabalho e educação.

Nas falas dos entrevistados, um ex-secretário de Educação, a atual secretária de Educação e o secretário de Desenvolvimento Econômico da cidade Horizonte, busquei identificar quais discursos estavam sendo produzidos e como repercutiam na rede municipal no que tangia a uma nova maneira de se compreender a educação e a sua potencialidade geradora de novas formas de se conceber a vida. Quando me voltei para o tema governamentalidade neoliberal e educação, tive o cuidado de focar a atenção em um dos temas que hoje assolam a educação brasileira: o discurso do empreendedorismo. Por quê? Por considerar que a aquisição de hábitos e comportamentos pelos processos formativos e educativos compõe o núcleo do discurso do empreendedorismo, sendo, portanto, uma ferramenta que o capital tem, historicamente, de forma repetitiva, usado para ajustar a mão de obra disponível a seus interesses. São os “empreendedores de sucesso” e seus empreendimentos capitalísticos. Assim, a educação empreendedora nos remete à Teoria do Capital Humano, que vincula educação a sucesso, dando ao empreendedorismo uma atenção especial, por considerá-lo condição básica para a superação pelo indivíduo, de sua condição de “insucesso”. A educação empreendedora passa à condição máxima, para o desenvolvimento do indivíduo empreendedor.

Foucault foi escolhido como principal referencial teórico. A partir de seu pensamento, analisei os discursos dos entrevistados e os documentos, sempre buscando identificar as relações entre e a governamentalidade neoliberal e as práticas educacionais. Entenda-se discurso como “[...] constituído por um número limitado de enunciados para os quais se podem definir um conjunto de condições de existência.” (FOUCAULT, 2000, p 136). Além de Foucault, outros autores que se afinam com seu pensamento, serviram de referência teórica, como Costa (2003, 2009a , b, 2010), Veiga-Neto (1997, 2002, 2007), Jorge Ramos do Ô (2003, 2008), entre outros. Em meu trabalho utilizei também o pensamento do economista Theodore W. Schultz, professor da Universidade de Chicago, Prêmio Nobel de Economia em 1979, que ampliou as margens conceituais do que devia ser entendido como investimento. Para Schultz, o entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área econômica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão, a economia da educação. Assim, a educação tornou-se uma fonte de maior importância para o crescimento econômico.

A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente também um investimento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e, portanto, os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos. (SCHULTZ, 1973, p. 60).

A análise desses documentos e das falas dos entrevistados resultou num texto em que apresento os resultados de um conjunto de dados colhidos e interpretados por mim, contidos nos documentos acima citados. Tais documentos estão em minha compreensão, alinhados à lógica neoliberal e apresentam em sua redação elementos que revelam a influência da Teoria do Capital Humano e a lógica da educação empreendedora em sua construção. Também procurei identificar de que forma a Teoria do Capital Humano e a lógica da educação empreendedora, presentes nestes documentos, estavam direcionando os discursos com a finalidade de instrumentalizar os profissionais da educação para a disseminação da cultura do empreendedorismo nas escolas. Ao usar entrevistas semiestruturadas, deixei os entrevistados conduzirem suas falas sem interrupções, crendo que, dessa forma, as “verdades produzidas” ao longo de suas histórias de vida viriam à tona. Detive-me aos discursos que formulavam regras e normas que deveriam ser trabalhadas nas escolas.

A metodologia privilegiou um conjunto de recursos necessários à obtenção de registros, indicadores, dados, entre outros elementos que desempenhassem papel marcante na escolha das decisões, hipóteses e técnicas adequadas. As informações com as quais trabalhei são oriundas entrevista semiestruturada, a observação e a análise de documentos, que culminaram em farto material de análise. O diário de campo foi outro elemento indispensável, pois não poderia deixar escapar nada; todas as informações que viessem a colaborar eram cuidadosamente anotadas para posterior análise. Com o conjunto das entrevistas, procurei verificar o sentido de determinadas respostas, pondo em relevo, o “significado” que as pessoas entrevistadas dão às coisas e às suas vidas, na tentativa de captar a maneira como encaram as questões que estavam sendo focalizadas. Nas observações e entrevistas, priorizei os elementos discursivos que confirmassem minha hipótese: a de que os processos educacionais desenvolvidas no município de Horizonte orientam-se por uma lógica neoliberal que produz discursos a partir das políticas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, refletindo possíveis identificações com a lógica de uma educação empreendedora; quer dizer, há determinadas regras que ditam como tem que ser a produção e a circulação dos discursos que tratam destas questões nos ambientes onde se trabalham com a formação dos indivíduos, sendo a escola um desses ambientes.

Para Foucault (2000, p. 56) os discursos são práticas que organizam a realidade. Ainda que por meio de signos, “o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala.” A partir dos discursos, podemos estabelecer divisões, diferenciações, distinções; articular o visível e o dizível. O foco não estaria, então, “[...] no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais” (FOUCAULT, 2000, p. 193), no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas.

Este trabalho é constituído de cinco capítulos e das notas conclusivas. No capítulo 1 tive a preocupação de informar ao leitor sobre as razões que me instigaram a querer conhecer a educação da cidade Horizonte, expondo os elementos que nortearam a pesquisa, os aspectos metodológicos e uma breve passagem pelo aporte teórico utilizado.

No capítulo 2, abordo o problema da pesquisa, enfocando sua relação com a governamentalidade neoliberal, perfazendo um relato da evolução histórica do liberalismo ao neoliberalismo, tendo a preocupação de focar de qual modo, nos últimos anos, especificamente na América Latina, a Teoria do Capital Humano tem sido um instrumento utilizado para alterar as relações entre as pessoas, a partir de uma concepção de educação que considera o investimento na formação do indivíduo, a saída para uma transposição do estado de pobreza e miséria em que grande parte dos países, tidos do terceiro mundo, encontra-se. Trata-se de procurar induzir a aceitação dessa teoria como doutrina pelas instituições e agências responsáveis pela difusão das ideias que sustentam o discurso empreendedor. Daí a inclusão da escola como *locus* privilegiado nesse cenário em que se pensa a educação como um bem de mercado e, portanto, merece ser tratada como tal.

Nas seções do capítulo 2, trago uma discussão sobre a governamentalidade liberal em suas vertentes alemã (ordoliberalismo) e norte-americana (neoliberalismo), enfatizando suas descontinuidades/continuidades, tendo em Michel Foucault o referencial teórico; abordarei a Teoria do Capital Humano em seus aportes conceituais, definindo-a segundo um de seus fundadores, o economista Theodore W. Schultz, que ampliou as margens conceituais do que devia ser entendido como investimento – o que me conduziu a pensar as questões que gravitam em torno do problema pesquisado, sempre tendo o cuidado de evidenciar que relações existem entre a governamentalidade neoliberal, a educação e o empreendedorismo.

No capítulo 3, as discussões giram em torno dos problemas enfrentados pelo capital em suas crises de manutenção e o que isso tem significado nas sociedades localizadas na periferia do capitalismo mundial. Nas seções desse capítulo, encontra-se uma discussão sobre a redefinição do papel do Estado, e aqui tive o cuidado de focar especificamente

como o capital se articulou para instalar uma nova “governamentalidade” que deu origem a uma “normatividade”, criando as condições para a instalação de uma governamentalidade a “neoliberal”. Nesse momento ressaltei os fatos geradores dessa nova ordem (ordem neoliberal), buscando compreender que relações de poder se estabeleceram e como isso proporcionou, no contexto do capitalismo mundial, as condições necessárias para a implementação das mudanças estruturais e de concepções sobre o papel do Estado nos países que se encontravam na periferia desse capital como, no caso específico, o Brasil.

No capítulo 4, são focadas as particularidades apresentadas pelo Estado do Ceará, referentes ao tratamento das questões que envolviam a implantação de políticas estruturantes no Estado, dentre elas a de interiorização da indústria através da Secretaria da Indústria e Comércio e das Políticas Educacionais geridas pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), ambas apresentadas como condição para a inserção do Estado na esfera da mundialização da economia, garantindo, dessa forma, o desenvolvimento e a distribuição de riquezas através de políticas voltadas para o emprego e renda.

Em seguida aponto na cidade de Horizonte, no interior do Ceará, por ser uma cidade que cresce e se firma a partir dessas políticas implementadas pelos governos do PSDB, mostrando toda a complexidade dos círculos de cooperação, dos sistemas de ação viabilizadores da refuncionalização da cidade a partir da instalação de indústrias. Ao longo do capítulo, faço pontuações que mostram as especificidades da cidade de Horizonte, evidenciando como essa mentalidade neoliberal caracteriza um momento de sua história, guiado pela elite empresarial cearense, que ascendeu ao poder político em comunhão com os agentes econômicos hegemônicos do país, na busca da competitividade e da produtividade para empresas e setores econômicos considerados com vitalidade para participar dos círculos espaciais da produção e do consumo globalizado (PEREIRA JÚNIOR, 2005), o que culminou em uma interferência brutal nos processos de subjetivação dos seus habitantes.

No capítulo 5, faço uma abordagem a partir das entrevistas realizadas com os um ex-secretário de Educação e os atuais secretários de Educação e Desenvolvimento Econômico do município de Horizonte - CE. Além disso, há uma análise (genealógica)¹ dos documentos do MEC, entre eles: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e os documentos produzidos pela Secretaria de Educação Municipal: o *Plano Municipal de Educação e Pacto*

¹Segundo Veiga Neto (2007, p. 119) “[...] o que a genealogia procura fazer, então, é descentralizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam, ao nível individual e ao nível político [...] a genealogia é uma metodologia que busca o poder ‘no interior de uma trama histórica, em vez de [procurar em] um sujeito constituído’ (FOUCAULT, 1992c, p. 7), dado que, como já vimos o sujeito é constituído.”

pela Educação de Horizonte e, o Projeto Microempreendedor Individual (MEI), desenvolvido pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Atento a esse processo, tive o cuidado de evidenciar as políticas de educação, influenciadas pela Teoria do Capital Humano e pela cultura do empreendedorismo. O destaque para o tema do empreendedorismo se deve, fundamentalmente, à importância que ele vem ocupando na fundamentação de várias políticas em curso voltadas para a formação dos diferentes sujeitos sociais.

Nas seções deste capítulo, enfatizo a forma como o empreendedorismo está se disseminando no Brasil e avançando sobre as políticas educacionais. Também mostrarei suas consequências no cotidiano escolar, na formação dos professores, sobretudo, dos que estão em sala de aula, convocados a dar visibilidade, através de suas práticas, aos elementos definidores de uma cultura empreendedora.

Nas notas conclusivas, apresento de qual modo a educação empreendedora propõe uma compreensão de homem não separada do resultado de sua produção, defendendo que o sonho é individual, mas que o resultado dele deve trazer benefício para a coletividade. Numa compreensão assim, o fato de uns se apropriarem do resultado do trabalho dos outros é naturalizado; isso evidencia uma identificação da proposta com os pressupostos da Economia Política Clássica, mais explicitamente com as teses de Adam Smith, fundadas na ideia da distribuição natural da riqueza material produzida coletivamente, em função dos hábitos, costumes e educação de cada homem tomado individualmente (SMITH, 1981). Pode-se afirmar ainda que a “teoria” a qual serve de base para a Pedagogia Empreendedora, aposta numa iniciativa individual e joga para o sujeito toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do seu sonho (projeto). A proposta não leva em conta os conflitos que lhe são inerentes, os quais são travestidos numa espécie de destemor do empreendedor frente aos desafios da vida. Para a Pedagogia Empreendedora, o fracasso é desistir do sonho. Enquanto isso não acontecer, não há fracasso. Encerrando minhas considerações, enfocarei como as políticas educacionais, a concepção de Estado, a reestruturação produtiva, o capitalismo e neoliberalismo engendram as condições favoráveis para a “disseminação nas searas educativas” de uma nova discursividade, “[...] que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores, caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (COSTA, 2009a, p. 181).

2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Este texto se inicia com as razões que me levaram a pesquisar a governamentalidade neoliberal, o empreendedorismo e suas repercussões nas políticas públicas em educação. A partir do exercício da docência e como secretário de Educação da cidade de Lavras da Mangabeira - CE, tem despertado em mim o desejo de conhecer como a governamentalidade neoliberal de ancoragem norte-americana, entendida como uma “arte de governo” – era capaz de intervir nos processos de subjetivação dos indivíduos, especificamente, os que se relacionavam com os processos educativos.

Em 2002 comecei um estudo sobre subjetividade, e escolhi então a prática docente como objeto de pesquisa. Ao cursar uma Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), escolhi como tema a ser trabalhado na monografia de conclusão de curso, o tema da subjetividade. O contato com este tema e os processos de subjetivação, mostraram-me o quanto eram complexos e múltiplos os aspectos que interferem nos processos de subjetivação. Então, resolvi continuar meus estudos sobre a subjetividade e cursei o mestrado em educação, buscando aprofundar outras questões suscitadas com a monografia, me voltando para o tema da “governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e de suas repercussões nas políticas educacionais”. Dessa forma, buscava identificar que relações se estabeleciam entre a educação e a governamentalidade neoliberal americana, haja vista que os discursos produzidos nas searas educativas apresentavam a educação como um meio capaz de incluir os indivíduos. Dentro desse tema surgiu meu objeto e o meu problema de pesquisa: tomei as políticas públicas em educação e busquei identificar que relações vinham se dando entre a governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e educação, na LDB 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscando elementos que pudessem mostrar como essas políticas estavam em comunhão com o neoliberalismo norte-americano, e de que forma vinham alterando a percepção das pessoas sobre a educação e a vida de forma geral. Inevitavelmente, Foucault entrou em minha pesquisa, e o escolhi como principal referência teórica, pois falar de governamentalidade, empreendedorismo e educação, exigiam um olhar foucaultiano.

A partir daí surgiu o interesse em conhecer, no campo da educação, a relação política/vida (biopolítica), partindo da necessidade de compreender, dentro dos dispositivos do poder, as relações intrínsecas à questão da biopolítica, que é tomada como algo pensado a partir das relações de poder. Daí o olhar sobre a governamentalidade, tendo na educação o campo em que ocorrem as tramas – configurando-se como um lócus privilegiado – quando se

pensa o homem enquanto possibilidade de existência; convidado a dar visibilidade a suas práticas, tendo como finalidade a conservação e o uso da sua existência.

Neste capítulo faço um relato do deslocamento da governamentalidade liberal e neoliberal, levando em consideração algumas continuidades e descontinuidades entre ambas e, decerto, enfatizando as particularidades da segunda, particularmente em sua vertente norte-americana, por considerar que melhor articula o empreendedorismo à educação. Nas secções do capítulo, trago uma discussão sobre a governamentalidade neoliberal, a partir da concepção de Michel Foucault. Assim, abordarei a Teoria do Capital Humano em seus aportes conceituais, definindo-a segundo um de seus fundadores, o economista Theodore W. Schultz, que ampliou as margens conceituais do que devia ser entendido como investimento. A Teoria do Capital Humano tem sido uma estratégia utilizada para alterar as relações entre as pessoas, a partir da concepção que considera a educação como investimento na formação do indivíduo. Trata-se de procurar induzir a aceitação dessa teoria como doutrina pelas instituições e agências responsáveis pela difusão das ideias que sustentam o discurso empreendedor. Daí a inclusão da escola como locus privilegiado nesse cenário em que se pensa a educação como um bem de mercado e, portanto, merece ser tratada como tal.

2.1 O que é a governamentalidade? – revisitando a literatura

Na analítica conceitual da governamentalidade, me reportarei a Foucault (2008a, p. 4) que define a “[...] arte de governar como a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar.” No sentido geral, a governamentalidade identifica uma abordagem na qual se pretendem pensar e conhecer o Estado e as diferentes maneiras pelas quais se dá o governo. Foucault (2008b) estabelece e redelineia a mudança no olhar governamental, quando parte no início da Modernidade, nos estados da Europa ocidental: desviando sua atenção dos problemas *do território para os* problemas da população, *da* administração dos recursos *para a* administração do *poder sobre a vida* (o biopoder), *das* ameaças exteriores ao Estado *para os* riscos internos que emergem em relação à população.

No curso ministrado no Collège de France (1977-1978), Foucault analisou como ocorreu a mudança de uma concepção centrada no biopoder (poder sobre a vida) – em que havia uma centralização do poder, caracterizado por suas formas repressivas, presentes no Estado e exercidas pelo soberano – para formas mais descentralizadas e difusas de poder,

exercidas por instituições e pelos próprios sujeitos. A essa nova forma descentralizada e difusa, Foucault (2003a, p. 291-292) chamou de governamentalidade, entendida como:

[...] 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. 2 - a tendência em que todo o ocidente conduziu incessantemente durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governos chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, pouco a pouco governamentalizado.

A governamentalidade passou a existir como atividade distinta da arte de governo do Estado. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 364):

Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acerrar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações.

Foucault (2008b) considera que, entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas, existe uma interdependência, ou seja, pode-se considerar que a governamentalidade, pensada como esforço visando a criação e a condução de sujeitos, molda, guia, afeta a conduta das pessoas, de maneira que elas se tornem pessoas de certo tipo, que assumam determinadas identidades.

A genealogia da governamentalidade, como *arte de governo*, segundo (FOUCAULT, 2003a), deriva da constituição triangular *soberania-disciplina-governo*. O governo é aqui conceituado em seu significado geral, de “conduta da conduta”. Uma atividade voltada às relações privadas entre o eu e o eu, às relações interpessoais com mentores profissionais, às relações com instituições e comunidade e ao exercício da soberania política. A arte de governo seria uma forma de individualizar e normalizar.

2.2 A governamentalidade liberal

Outro sentido que dá significado ao termo governamentalidade está relacionado às formas e modos de pensar sobre o exercício do poder em algumas sociedades, como as da Europa Ocidental, do século XVIII em diante, cujos governos adquiriram características pré-

liberais mais pronunciadas. Ao longo da história, o problema de governo surgiu junto com os mecanismos de soberania, que significavam o processo em andamento da governamentalização do Estado, ou seja, é um período em que se somam as tecnologias que dariam sustentação a essa nova ordem, tais como as que compreendem os cálculos e estratégias dos poderes constitucionais, jurídicos, fiscais e organizacionais do Estado, numa tentativa de gerir a vida econômica, os hábitos sociais e a saúde da população.

Ao se governamentalizar o Estado, criou-se a nova matriz de racionalidade, combinando à tecnologia diplomático-militar, à polícia e, concomitantemente, à redefinição da população – como objeto de técnicas governamentais. Na nova forma de Estado o governo não se aplica ao território *per se*, mas, em vez disso, à complexa unidade dos homens em todas as suas relações e em seus vínculos com a propriedade, e à cultura, em seus amplos sentidos, incluindo acidentes e desastres, tais como a fome e a guerra.

O surgimento da população como *datum*, como campo de intervenção e como objetivo das técnicas governamentais ou, em outras palavras, como uma “entidade” (distinta da família) a ser governada, numa realidade específica, fez da economia política, disciplina e técnica de intervenção nessa realidade. O liberalismo, como um novo tipo de racionalidade na arte de governar ou autolimitação da razão governamental, segundo Gordon (1991), configura-se como crítica e racionalidade dessa mesma ordem, portanto, com características diferentes das formas anteriores. No Estado liberal, a população, o seu bem-estar, a saúde e a eficiência são percebidos como objetivos do governo do próprio Estado. Não porque eles são bons, em si, para os indivíduos, mas porque estes aumentam a força do Estado (MARSHALL, 1995). O liberalismo, como nova racionalidade governamental, vê a “segurança” do desenvolvimento socioeconômico da população como sua preocupação fundamental, pois a segurança da população é a base da prosperidade do Estado.

A descoberta da população levou à descoberta de um membro individual da população como ser vivo, trabalhador e social. Ao se estabelecer um elo entre população-indivíduo, introduziu-se um sentido um tanto paradoxal da vida como âmbito autônomo e como objeto de administração sistemática. Essa forma de pensar deu origem ao *biopoder* (poder sobre a vida) e ao exercício desse poder como parte do governo – a *biopolítica*. A população aparece como destinatária das ações administrativas designadas a aperfeiçoar a saúde, a vida e a produtividade da população (FOUCAULT, 1994). Esse deslocamento torna-a simultaneamente finalidade e instrumento de uma nova forma de governamentalidade (COSTA, 2009a). Em outras palavras, a biopolítica é uma extensão da ação política, acarretando a administração dos processos de vida da população.

Nessa perspectiva, a biopolítica refere-se à família, às questões habitacionais, às condições de vida e de trabalho, ao que se chama de “estilo de vida”, a questões de saúde pública, a padrões de migração, a níveis de crescimento econômico e aos padrões de vida. No modo liberal de governo, a operação ilimitada das normas de otimização da vida, isto é, os imperativos biopolíticos podem ser reprimidos por, pelo menos, duas outras dimensões da regra: economia e soberania, que possibilitam ao liberalismo o exercício da crítica (FOUCAULT, 2007). O liberalismo clássico cria técnicas governamentais únicas, que são tanto individualizadoras quanto totalizadoras, ou seja, o liberalismo torna-se *o governo de tudo e de todos*, mostrando preocupação com cada indivíduo e com a população como um todo.

Para concluir essa introdução aos significados da governamentalidade, é preciso se reiterar que a nova governamentalidade (liberal) compreende o surgimento de novas formas de racionalidade sobre o exercício de governo (no nível do Estado e no nível do eu) nas sociedades ocidentais, organizadas em torno de outras modalidades de exercício de poder: o poder pastoral, a soberania, o poder disciplinar e o poder sobre a vida (biopoder). O jogo dessas modalidades de poder, por sua vez, é internalizado pelos sujeitos na forma do governo do eu. A governamentalidade, no seu sentido geral, representa a atividade do governo que racionaliza sua existência através do conhecimento de ciências integrais do Estado e através das formas de poder soberano, modificadas no decurso da história e delegadas a uma variedade de instituições e mecanismos.

2.3 Governamentalidade neoliberal: continuidades e discontinuidades

O século XX tem mostrado profundas mudanças em âmbito mundial, no que tange aos aspectos sociais, econômicos e culturais. Tratam-se de mudanças operadas no campo da ordem da cultura, economia, política, ética, estética, educação, entre outros, e que ocorrem de forma rápida e profunda, alterando percepções e saberes no amplo conjunto de práticas sociais. Para Costa (2010), o entendimento das mudanças ou mutações do liberalismo para o neoliberalismo, ajudam a compreender melhor esse processo de mutação e, como isso, tem chegado aos dias atuais, com reverberações no mundo da educação, alterando as concepções e os saberes.

Em meados do século XVIII, afirma Foucault (2008a), foi observado um movimento de deslocamento da razão governamental no liberalismo que passou de uma razão assentada num “Estado de polícia” para uma “Razão econômica” como forma de

autogoverno. Um “Estado de polícia” que segundo Foucault (2008a, p. 9), “[...] assemelhava-se a uma espécie de policial que viria reprimir as diferentes personagens da história”; numa *governamentalidade* assentada na “razão de Estado” ou no “Estado de polícia”, a arte de governar seria diferente da arte de governar dos soberanos da idade média. Na idade média, o poder real era exercido por meio do exército e das instituições judiciárias e se fazia limitar pouco a pouco, em função deste Estado de justiça e de um sistema de justiça acompanhado de um sistema armado. Nos meados do século XVIII isso mudou em direção a uma nova razão do Estado com efeito limitador entrar no cálculo do poder: a economia política. Com a entrada da economia política no cálculo do poder, uma nova razão governamental passou a operar como “autolimitação da razão governamental”. Não seria mais o direito, mas a própria “economia política” que iria operar como “razão governamental crítica” ou “crítica interna da razão governamental”, examinando se não estaria havendo “governo demais”.

Para Foucault (2008a, p. 20-23):

[...] a economia política reflete sobre as próprias práticas governamentais, e ela não interroga essas práticas governamentais, ela não encara sob o prisma da sua origem, mas sob o dos seus efeitos. [...] o que a economia política descobre não são direitos naturais anteriores ao exercício da governamentalidade, o que ela descobre é certa naturalidade própria da prática mesma do governo. [...] a natureza não é, para a economia política, uma região reservada e originária sobre a qual o exercício do poder não deveria ter influência, a não ser ilegítima. A natureza é algo que ocorre sob, através, no próprio exercício da governamentalidade.

Se essa natureza é própria da razão governamental, então a prática governamental não pode deixar de fazer o que tem a fazer, desrespeitando essa natureza, pois o sucesso ou fracasso dependerá da observância a esse princípio de naturalização da razão governamental a partir da economia política. Sucesso e fracasso passam a ser os critérios da ação governamental, e não mais o que é legítimo ou ilegítimo num ato de governo; a questão agora é outra: saber se está sendo violado pelos governos essa “lei da natureza”, comprometendo assim, pela não observância desse princípio, o sucesso que busca. Com a economia política, dois fatores passam a ser considerados: o princípio de autolimitação, a possibilidade de que ação governamental se limite em função da natureza do que ela faz e daquilo sobre o qual ela age e , a questão do “princípio da verdade”.

Foucault (2008a, p. 24), “[...] o governo nunca sabe se corre o risco de sempre governar demais, ou também: um governo nunca sabe direito como governar apenas o bastante.” Aqui entra a questão do mínimo. Se o “princípio da verdade” ou “regimes de verdades” indicam o que é verdadeiro ou falso numa prática, ou num discurso, podemos dizer

que, com a introdução da economia política, toda a prática governamental passa por um regime de verdade, causando deslocamentos sobre as questões que a “arte de governar” pode suscitar. O “regime de verdade” é um princípio de autolimitação do governo. Será o “princípio de verdade” que irá organizar toda a sociedade, acompanhado por um Estado e governos mínimos que buscam, a partir do princípio de “regime de verdade”, não ser demais nem de menos, mas apenas o suficiente na articulação da governamentalidade que tem como princípio regulador a economia política.

O neoliberalismo surgiu no contexto do pós-guerra como uma reação teórica e política ao Estado intervencionista e ao *Welfare State*. Em um texto intitulado *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek (1987), encontramos um ataque às limitações postas ao mercado por parte do Estado, considerado, pelos defensores do neoliberalismo, como uma ameaça letal à liberdade não só econômica, mas também política.

De acordo com Butler (1987), três anos depois, em 1947, Hayek convocou aqueles que partilhavam de sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os convidados não estavam apenas os que se mostravam contrários às concepções do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos ferrenhos do *New Deal* norte-americano. Entre os célebres convidados, encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Euplken e Walter Lipman. As principais metas da doutrina neoliberal eram combater o keynesianismo e o solidarismo assentados na concepção de um Estado paternalista, interventor.

No livro *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008a) dedicou quatro aulas (31 de janeiro de 1979, 7 de fevereiro de 1979, 14 de fevereiro de 1979 e 21 de fevereiro de 1979), para explicar como o neoliberalismo de vertente alemã (ordoliberalismo), identificada com os problemas da república de Weimar², a crise de 1929, o desenvolvimento do nazismo e a crítica ao mesmo, bem como a reconstrução da Alemanha no pós-guerra, tinham na “fobia ao Estado” a base para sua crítica, e conseqüentemente inspiração para produção de uma

² A República de Weimar foi instaurada na Alemanha logo após a Primeira Guerra mundial, tendo como sistema de governo o modelo democrático. O Presidente da República nomeava um chanceler que seria responsável pelo poder Executivo. Quanto ao poder Legislativo, era constituído por um parlamento (*Reichstag*). As circunstâncias em que foi criada a República de Weimar foram muito especiais. Prestes a perder a Primeira Guerra Mundial, a liderança militar alemã, altamente autocrática e conservadora, atirou o poder para as mãos dos democratas, em particular o SPD, que acabou por ter de negociar a paz (ou seja, a derrota na Guerra). Com isso, ficava no ar o saudosismo de uma nação outrora poderosa, nos tempos do imperador, em comparação com a nova realidade democrática, cheia de derrotas e humilhações. Sebastian Haffner chamou-lhe uma "república sem republicanos". Kurt Tucholski chamou-lhe: "o negativo de uma monarquia, que só não o é porque o monarca fugiu" (o imperador Wilhem II viu-se obrigado a abdicar). Face a essa situação política, que alguns compararam a um presente envenenado à democracia, acabou por lançar os fundamentos que permitiram mais tarde a Adolf Hitler posicionar-se como o arauto de um regresso ao passado imperial e antidemocrático da Alemanha e implantar o nazismo. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>> Acessado em: 2 ago. 2010.

soberania política como uma segunda condição de possibilidade, encontrar uma nova maneira de legitimar esse Estado e essa soberania (COSTA, 2010).

Em relação ao neoliberalismo de vertente americana o “neoliberalismo americano”, passou a operar “[...] contra o intervencionismo federal, depois contra os programas de assistência e outros programas que foram implantados pelos administradores democratas principalmente Truman, Kennedy, Johnson, etc.” (COSTA, 2010, p. 3). Essas duas formas de governamentalidade neoliberal se distinguem em alguns pontos e comungam em outros, ambas, se veem diante da necessidade de responder a uma questão que se mostrava desafiadora, saber até que ponto uma política de mercado poderia servir de princípio, de forma e de modelo para um Estado cujos problemas atualmente são questionados tanto pela direita como pela esquerda.

Neste trabalho não aprofundarei as questões abordada pelos ordoliberais, haja vista que a pesquisa se volta para uma investigação das políticas educacionais gestadas a partir das concepções do “neoliberalismo norte-americano” – Escola de Chicago –, Teoria do Capital Humano, e suas repercussões nos processos educacionais de Horizonte, o que não dispensará alguns comentários em relações a pontos convergentes entre os dois tipos de neoliberalismo, sempre que meu objeto de estudo assim solicitar. Com isso não estou sendo reducionista em minhas análises, apenas estou privilegiando alguns aspectos do neoliberalismo norte-americano por considerar mais adequada para a avaliação dos dados colhidos em minha pesquisa.

2.3.1 O neoliberalismo norte-americano: Escola de Chicago, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo

Foucault, nos anos 1970, dá interessantes pistas para se pensar como se deu a transição do liberalismo para o neoliberalismo. Tomando suas reflexões, inicio uma introdução ao estudo das articulações³ que ajudará a identificar conceitos que o filósofo elaborou – principalmente em seus estudos genealógicos – para descrever e problematizar as práticas sociais da Modernidade, tais como poder disciplinar, vigilância, espacialização e

³ Tais articulações não devem ser pensadas como simples conexões mecânicas de causa e efeito, mas sim, como complexas e inextricáveis relações de causalidade imanente, nos termos propostos por Deleuze. É bem conhecida a formulação deleuziana: causa imanente é aquela “[...] que se atualiza em seu efeito, ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia [havendo uma] correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos.” (DELEUZE, 1991, p. 46).

temporalização microfísicas, biopoder, governmento (dos outros e de si mesmo), dispositivo entre outros. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

A partir da década de 1980, o liberalismo vem sendo ressignificado na forma de neoliberalismo. Como mostrou Foucault (2008a), o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo inventado no século XVIII. Ele Toma a questão da liberdade, em função do que representaria para a sociedade, e critica o modo como essa liberdade vinha sendo afetada em virtude do aumento do custo econômico para sua efetivação nos estados socialistas, nacional-socialista e fascista (COSTA, 2009a).

A diferença mais marcante é a existente entre a compreensão de liberdade no liberalismo, em que a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, e a do sistema neoliberal, que pensa a liberdade como um contínuo produzido e exercitado a partir do espírito de competição. Em outras palavras, no liberalismo tinha-se a ênfase na troca de mercadorias, entendida como uma ação espontânea entre as pessoas; já para o neoliberalismo, é a competição – e não a troca espontânea – que irá marcar as relações entre as pessoas: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, introduzindo a concorrência como elemento que irá produzir as regras do jogo econômico.

2.4 A Teoria do Capital Humano como doutrina

Antes de iniciarmos uma abordagem conceitual sobre o termo “capital humano” farei um breve comentário sobre o contexto e as circunstâncias que levaram a formulação da “Teoria do Capital Humano”. Costa (2009b, p. 174) apresenta as origens da Teoria do Capital Humano enfatizando o duplo movimento entre a Escola de Chicago e a Teoria do Capital Humano, quando demonstra “[...] as diferenças entre as análises típicas do liberalismo clássicas e aquelas provenientes da escola de Chicago.” Conforme explica este autor:

[...] O termo Escola de Chicago surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana⁴. Um dos principais

⁴ “Dentre os economistas desse grupo destacam-se: David Galé Johnson, Gary Stanley Becker (Nobel de 1992), George Stigler, Merton Miller (Nobel de 1990), Ronald Coase (Nobel de 1991), Robert Fogel (Nobel de 1993) e Robert Lucas (Nobel de 1995). Desenvolveram análises econômicas ligadas a temas, tais como a teoria

desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Schultz e de Stigler, consiste na Teoria do Capital Humano. (COSTA, 2009b, p. 174).

López-Ruiz (2007, p.15) define capital humano como:

[...] um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem e precisam articular (alinhar) em função de um fim extremo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de “capital” – entendido este como uma soma de valores de troca que serve de base a uma empresa capitalista. Assim, a partir de um determinado momento que escolhemos chamar de “invenção do capital humano”, o capital, conceito necessariamente abstrato, passa a se apresentar coberto com roupas humanas, “vestindo” características e atributos até então vistos no homem. O capital é investido de formas humanas. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 15).

Tomando essa citação, vemos que o autor mostra como o capital humano “sendo introduzindo no campo da análise econômica; como conduta econômica assumida por quem trabalha”, conduz há uma passagem da sociedade de consumo para a sociedade de empresa, e de um trabalhador-consumidor para um trabalhador-empresa, significando que a Teoria do Capital Humano, segundo um de seus fundadores, Theodore W. Schultz – professor da Universidade de Chicago, Prêmio Nobel de Economia em 1979 – ampliou as margens conceituais do que devia ser entendido como investimento. Para Theodore W. Schultz, o entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área econômica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão – a economia da educação.

Transformando o que antes era consumo (educação, saúde, moradia, lazer e outros) em investimento que, após algum tempo, retornaria em recompensas para o seu investidor, os economistas trazem para as discussões sobre o trabalho, o humano enquanto capital. Ou seja, o humano se transforma em capital, com todas as especificidades do capital monetário e enquanto tal, carece de cuidados para que seja rentável.

Entre os cuidados, está prioritariamente o investimento na educação dos indivíduos, pois será através da educação que eles irão adquirir capacidades úteis e conhecimentos que servirão para a ampliação da qualidade de seu capital. Mas esse empenho

docapital humano (Schultz, Becker), desregulamentação da economia, abordagem monetarista (Friedman), a teoria dos custos de transação (Coates), racionalidade econômica do comportamento humano (Becker), dentre outros. Além disso, vale assinalar que os princípios econômicos dessa escola foram aplicados no Chile, em plena ditadura de Pinochet (de 1973 a 1989) sob orientação dos Chicago Boys – economistas chilenos que, por efeito de acordos de cooperação entre a Escola de Chicago e a Universidade Católica do Chile, foram treinados para assumir a direção daquele governo”. (COSTA, 2009b, p. 184)

se destina a que ações e a quais finalidades? Aqui entra uma questão de extrema importância que precisa ser analisada. Como a educação se transforma em agente capaz de auferir efeitos sobre os futuros rendimentos dos indivíduos? Theodore W. Schultz (1973) considerava que a educação podia fazer com que as pessoas progredissem em suas capacidades e, em consequência, incrementassem seus futuros rendimentos. Investimento que, segundo Schultz, é composto de duas partes: “de um consumo futuro e de um componente de futuros rendimentos”, ou seja, o que se investe em educação, hoje, se destina a rendimentos futuros, pensados como recompensa pelo investimento realizado. Dessa forma, sempre está no futuro a satisfação pela ação hoje desenvolvida. Isso remete o indivíduo a um estado de instabilidade e, ao mesmo tempo, de insegurança, já que sua ação presente é garantia futura da recompensa pela ação desempenhada.

Para Schultz (1973, p. 62), a educação se tornou uma fonte de maior importância para o crescimento econômico: “A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente também um investimento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e, portanto, os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos”.

A Teoria do Capital Humano influenciou as políticas educacionais, instalando uma nova cultura: a “cultura empreendedora” e uma “educação empreendedora”. A partir daí surgiu uma nova forma de pensamento que circula no e em torno do ambiente educativo. Sobre esse tema Costa (2009b, p. 181) afirma o seguinte:

[...] tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (COSTA, 2009b, p. 181).

Essas exigências partem de uma necessidade do capital que, configurado em termos como globalização, reestruturação produtiva, flexibilização das relações de trabalho, disciplina fiscal, redefinição dos gastos públicos, liberalização do setor financeiro, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia, entre outras, busca atrair e mobilizar em seu favor “a potência de individuação de cada um”. Ao buscar essa individuação, o neoliberalismo se apresenta com uma “maneira de ser e de pensar”, portanto, uma relação e não uma alternativa a ser aplicada e testada.

Para Foucault, todos os elementos aqui citados, evocados pelos defensores da Teoria do Capital Humano, concebem o indivíduo como uma empresa, funcionando nas mesmas bases em que funciona uma empresa, a qual se confunde com o próprio indivíduo, um indivíduo microempresa.

Costa (2009b, p. 180-181) define indivíduo-microempresa, como sendo:

Um indivíduo estranho, ainda mal elaborado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; e que por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo Eu, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídas por uma normatividade médico-psi, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial. [...] caracterizados pelos seguintes traços; são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidades, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.

Dessa forma, passou-se a exigir desse novo indivíduo, ações que possibilitassem ao sistema econômico capitalista continuar seu desenvolvimento, transformando-os, portanto, em seres humanos com determinadas capacidades, habilidades e destrezas (criatividade, flexibilidade, inovação), com valorização social voltados para o capital. Ao transformar o fazer humano (trabalho) em uma forma de capital (capital humano), a educação é tomada como locus privilegiado, pois “[...] o conhecimento é o motor mais poderoso de produção” (MARSHAL, 1925), sendo assim, capaz de incrementar novas formas de valorização do indivíduo em função de investimentos feitos por ele em educação, com promessas de que esse “capital humano” poderá ter rendimentos futuros. Daí a investida do capital no campo educacional, como explica Oliveira (2001, p. 2):

[Usam-se] argumentos de que as mudanças na conjuntura política internacional marcada, principalmente, pelo fim do socialismo real e, ao mesmo tempo, por novas teorias que apontam para o fim da história, bem como para o desaparecimento da classe trabalhadora – compõem um conjunto de elementos que favorecem o surgimento de teorizações no campo educacional, definindo as políticas educacionais de forma que elas atendam aos interesses dos setores capitalistas.

Para os teóricos da escola de Chicago (Theodore Schultz, Milton Friedman, George Stigler, Harry Gordon e outros) é o interesse pela composição, acumulação e uso desse capital humano, que ira fazê-los questionar, se esse interesse é hereditário, ou se são adquiridos (principalmente pela educação). É a preocupação em entender como se dão os investimentos em capital humano pelos patrões, pelo Estado e pelo o próprio indivíduo que passa a ser considerado como elemento gerador desta ordem neoliberal norte-americana, daí investimento/educação ocupará um lugar ímpar nessa composição de forças de reestruturação do capital. Foucault (2008a, p. 315) afirma que:

[...] claro, é muito mais do lado adquirido, ou seja, da constituição mais ou menos voluntária de capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análises são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais.

Vale observar que uma articulação passa a ser estabelecida entre governamentalidade neoliberal e educação, e envolve uma série de elementos importantes, característicos da governamentalidade neoliberal norte-americana presentes exemplarmente no fenômeno do empreendedorismo. De acordo com Costa (2010):

[...] o culto ao empreendedorismo está por toda parte, propagando-se de forma surpreendente! Ele está em livros, capas de revistas, artigos de jornal, reportagens de TV, sítios da Web, cartazes de eventos; na programação de cursos, seminários e congressos, mas também em escolas públicas e privadas; em organizações empresariais e comerciais voltadas à qualificação e preparação para o mundo do trabalho; nas ONGs que assistem aos jovens da periferia das grandes cidades, em programas e/ou projetos governamentais sociais ou voltados para a área cultural; nas universidades, nos programas de partidos políticos, na agenda de entidades multilaterais e de entidades comprometidas com o desenvolvimento sustentável.

Constitui-se o empreendedorismo um dos principais fatores enaltecidos pelos teóricos da gestão empresarial, e por uma entidade particular: o mercado. Palavras como, inovação, eficiência, competitividade, qualidade, habilidades, constitui-se em unanimidade no discurso empresarial, transformando-se no remédio para todos os males enfrentados pelos indivíduos, instalando, dessa forma, uma cultura do empreendedorismo, que vem sendo cada vez mais disseminada, e que tem a peculiaridade de associar-se facilmente a todas as esferas e níveis de ação de nossa vida cotidiana.

2.5 Empreendedorismo e políticas educacionais

Nos últimos anos, a teoria do empreendedorismo tem chegado à escola com avassaladora investida na tentativa de transformar os indivíduos em empreendedores, portanto, capitalistas representantes de *si mesmos*. A ideia de tornar-se um empreendedor é propagada como algo novo e resultante de uma concepção moderna, que responderia aos atuais desafios da modernidade no campo do trabalho e do desenvolvimento, apresentado sob o discurso técnico de “ser um empreendedor”, em que a mudança de comportamento e aprendizado, de estudos de mercado e de cálculos, seria suficiente para mudar a condição dos indivíduos. O empreendedorismo passa a ser considerado um canal pelo qual passam todas as possibilidades de crescimento econômico dos indivíduos. Segundo Timmons (1994 apud

DOLABELA, 1999, p. 29), “[...] o empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que será para o século XXI, mas do que a revolução industrial foi para o século XX.”

Para que essa “boa nova” chegue ao conhecimento de todos, seus ideólogos buscam demonstrar como o empreendedorismo configura-se em alternativa positiva para o enfrentamento das crises de desemprego estrutural, avaliando-o como fundamental para o despertar do “espírito empreendedor” nos indivíduos, haja vista que o comportamento empreendedor é citado como necessário diante da complexidade do mundo moderno. Para a educação empreendedora resta promover o desenvolvimento do potencial empreendedor nas pessoas.

López-Ruiz (2007, p. 30) afirma que:

[...] o empreendedorismo passou a ser atitude de um povo, a atitude que se espera de um povo, como anuncia hoje uma vasta literatura de gestão de negócios. O que isto quer dizer? Em primeiro lugar, que o sistema econômico já não precisa de alguns poucos homens de negócios empreendedores que tomem em suas mãos as rédeas do desenvolvimento econômico. O que o sistema econômico precisa é de uma *ética empresarial do trabalho*. Isto é, precisa de um conjunto de valores e normas que seja partilhado dentro da sociedade, a partir do qual quem trabalha seja levado a pensar e a sentir a sua atividade como uma empresa particular e como o motivo principal da sua vida.

A busca de mudança de valores e comportamento frente às novas exigências é o primeiro passo a ser tomado pelos futuros empreendedores. Aqui, entra como já mencionei nas linhas anteriores, a investida sobre as políticas educacionais, consideradas como meio mais amplo para disseminação dos objetivos, metodologias e práticas de um processo de educação empreendedora. Através de leis, pactos, parcerias, convênios, toda uma discursividade é gerada, tornando possível uma disseminação dos ideais do que seja empreender

As políticas educacionais serão nessa nova ordem do capitalismo mundial, utilizadas como instrumento de disseminação do empreendedorismo, daí seu avanço sobre as políticas educacionais num processo contínuo e crescente, que se inicia na educação informal, chegando ao ambiente escolar como potencializador do discurso sobre a educação empreendedora, tida como nova, moderna, humana, democrática e participativa, ampliando, dessa forma, o discurso de valorização do indivíduo empreendedor na sociedade, contribuindo para a manutenção da hegemonia do pensamento neoliberal.

Na multiplicidade de abordagens que podem surgir sobre a educação para o empreendedorismo e o desenvolvimento comunitário, destaco neste trabalho a importância que está sendo dada à educação empreendedora em razão da possibilidade de uma educação

para a sustentabilidade, sendo o empreendedorismo considerado um agente que engloba a motivação e a capacidade de um indivíduo, isolado ou integrado numa organização, capaz de concretizar os objetivos de produzir um determinado valor ou resultado econômico. Por conseguinte, surge como um processo dinâmico que tem inerente a concepção, percepção, planificação e a realização de uma oportunidade de negócio, que pressupõe o envolvimento de pessoas e processos onde, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades, articulando, dessa forma o saber, a criatividade, a inovação e a sustentabilidade.

A aposta na construção de uma cultura empreendedora se apoia num conjunto de saberes, em particular, do *saber fazer* e de *saber ser* susceptível de inculcar em cada profissional atitudes proativas que gerem comportamentos baseados em: confiança em si, determinação, desembaraço, esforço, espírito de equipe, iniciativa, motivação, perseverança, sentido da responsabilidade, solidariedade, resiliência, resolução de problemas, identificação de oportunidades, inovação e criatividade. Daí caberia à educação o papel de articulação entre o saber e o empreender.

Educar o cidadão para o empreendedorismo associado ao desenvolvimento é uma tarefa que deve começar o mais cedo possível, o que quer dizer, que a escola é chamada a mais uma nova missão: a de preparar as novas gerações para o empreendedorismo, a sustentabilidade e a participação ativa na comunidade. Nessa perspectiva, os professores deverão estar preparados para saber orientar os seus alunos para a sustentabilidade, proporcionando-lhes situações de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em particular para a tomada de decisão, e de aprendizagens ativas, experienciais, colaborativas, direcionadas para a resolução de problemas (devidamente identificados), para a concretização de uma mudança positiva e para a construção do bem-estar para todos, seja em nível individual, local ou comunitário, regional e social.

A partir desta compreensão, é possível observar que a gestão de políticas públicas em educação configura-se a partir das diretrizes que definem os pilares que sustentam a política educacional nacional e que estão dando sustentabilidade ao discurso do empreendedorismo. Pelo que diz a LDB, a escola deve ser: democrática e participativa, autónoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Atento a estas exigências, pode-se perceber que sob o enfoque do empreendedorismo, a LDB quer uma escola empreendedora, onde seus educadores devam adotar posturas e práticas empreendedoras, formando alunos capazes de agir empreendedora. Ou seja, as ações descritas seriam as necessárias para a instalação de uma sociedade empreendedora assentada também nos pilares dos quais se refere a lei.

Para Villela (2005), aos quatro pilares que orientam a educação do presente – conhecer, fazer, ser e conviver – é necessário acrescentar “aprender a empreender” como quinto pilar. Essa necessidade de trazer a educação empreendedora para a escola através da uma “educação empreendedora” traz indícios do quanto o empreendedorismo vem tornando-se, nos últimos anos, uma exigência para a educação formal e informal.

No campo não-formal, não ligado diretamente aos sistemas de educação (federal, estadual e municipal), existe no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o principal articulador entre o “empreendedorismo” e a educação. Uma “educação empreendedora”. Portanto, avançar sobre as políticas educacionais tornou-se um imperativo. Basta consultar os dois principais documentos produzidos pelo SEBRAE: *Referenciais educacionais do SEBRAE* e *Referências para o desenvolvimento do empreendedorismo no ensino médio*, que se tem a ideia do que representa essa “educação empreendedora”. Nos *Referenciais educacionais do SEBRAE*, há orientações da visão educacional do SEBRAE, articuladas com as considerações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

[...] enfatizando as ideias mais que as fórmulas, a totalidade mais que os fragmentos e o sentido mais que a mecânica, de forma a captar a complexidade e focalizar o que viabiliza uma possível construção coletiva do saber conhecer, saber fazer e saber ser e saber conviver, necessário ao sucesso dos empreendedores do século XXI. (SEBRAE, 2006, p.7).

Dentre os pilares que compõem o documento *Referenciais educacionais do SEBRAE* e *Referências para o desenvolvimento do empreendedorismo no ensino médio*, destacamos três deles: contextualização, repensar a educação SEBRAE e concepção integrada avançada, tendo na contextualização uma reflexão sobre as necessidades atuais de conhecimento do empreendedor. Como principal desafio no campo econômico, haverá o processo de globalização, por representar as profundas mudanças para a sociedade contemporânea, produzindo um elevado grau de competitividade, ampliando a demanda por mais conhecimento, exigindo das organizações e das pessoas maior competência, capacidade de inovação e criatividade. Assim, segundo o documento do SEBRAE (2006, p. 16), “Educadores e pesquisadores devem propiciar um ambiente favorável à construção de conhecimentos e de valores para o que os empreendedores compreendam as mudanças e possam desenvolver no novo cenário.”

Segundo “os Referenciais educacionais do SEBRAE”, são valores implícitos:

- Valorização do empreendedor como centro gravitacional do processo educacional;
- Valorização do empreendedorismo para obtenção do sucesso nos negócios;
- Valorização da educação como processo contínuo e permanente;
- Valorização do desenvolvimento de competências necessárias ao bom desempenho da cidadania e da gerência de empreendimentos de pequeno porte;
- Valorização do planejamento do processo educacional, tendo como referencial o empresário, suas necessidades e expectativas;
- Valorização do conhecimento, matéria-prima e o principal fator de produção e cidadania. Hoje a variável mais importante no desenvolvimento de um país é a capacidade de produzir conhecimento e torná-los a um maior número de pessoas;
- Valorização de uma visão sistêmica que esclareça a multidimensionalidade do processo educativo e possibilite a descoberta das relações de inseparabilidade entre qualquer fenômeno e seu contexto e de qualquer contexto com o contexto planetário;
- Valorização do pensar crítico como fonte geradora do avanço científico, cultural e artístico.

Estes princípios foram escolhidos por mim, por considerar que representam, sobretudo, os valores abordados na Comissão sobre Educação para o século XXI, apresentado no relatório da UNESCO, que propõe os pilares-base: aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O SEBRAE, inspirado nesses princípios e valores construiu sua Concepção Educacional Integrada, portanto, defendendo uma pluralidade de enfoques dinamicamente relacionados, em virtude da necessidade de adequar a formação de empreendedores às demandas do mundo contemporâneo. Para o SEBRAE (2006, p. 48), no ensino do empreendedorismo, as competências são concebidas em três dimensões: cognitiva, atitudinal e operacional.

Em seus Referenciais educacionais, o SEBRAE sintetizou as competências gerais do empreendedor e os saberes em: saber conhecer, saber ser/conviver e saber fazer. No quadro 1 estão dispostas, de forma detalhada, as competências necessárias para cada saber. Para cada dimensão, o SEBRAE considera necessário uma estratégia de aprendizagem e uma didática específica, que envolvem o pensar, o sentir e o agir.

Quadro 1 – Referenciais Educacionais – SEBRAE

SABER CONHECER	SABER SER/CONVIVER	SABER FAZER
Competências Cognitivas	Competências atitudinais	Competências de aplicação
Razão/lógica Hemisfério Esquerdo pensar Crítico	Intuição/Síntese Hemisfério Direito Pensar criativo	Motriz/ operacional Base do Cérebro pensar operacional
Conhecimentos gerais Específicos Tecnológicos Comunicação Esquemas estruturais Cognitivos Análise Argumentação Julgamento Discernimento Formulação de hipóteses Raciocínio analítico Raciocínio conceitual Raciocínio lógico	Autodesenvolvimento Inovação e criatividade Orientação para mudanças Relacionamento interpessoal Parceria/cooperação Persuasão Negociação Autoconfiança Ludicidade Iniciativa Proatividade Pensamento projetivo Pensamento sistêmico Inter-relacionamento Visão de equipe Valores da organização Emoções/sentimentos Princípios éticos	Aplicação Pragmatismo Orientação para resultados Prática dos valores organizacionais Orientação para a qualidade Gerenciamento de equipes Planejamento Liderança Execução do autogerenciamento Aplicação de estratégias Processo decisório Eficiência Técnica Concretização Resolução de problemas

Fonte: SEBRAE (2006).

No documento *Referenciais para o desenvolvimento do empreendedorismo no ensino médio*, o SEBRAE propõe identificar as interseções entre a missão da escola e o desenvolvimento de uma “cultura empreendedora”. O documento apresenta como finalidade do ensino médio na educação brasileira, hoje: estabelecer uma aproximação entre a cultura empreendedora e as formas de abordagens de competências no desenvolvimento na formação do aluno e no desenvolvimento de professores, cabendo ao professor e à escola fazer chegar a mensagem do empreendedorismo.

3 O NEOLIBERALISMO E O ESTADO BRASILEIRO

Nas seções deste capítulo, promovo uma discussão sobre a redefinição do papel do Estado brasileiro, com o cuidado de focar especificamente como o capital se articulou para instalar uma nova “governamentalidade”, que deu origem a uma nova normatividade, buscando compreender que relações de poder se estabeleceram e, como isso proporcionou no contexto do capitalismo mundial as condições necessárias para a implementação das mudanças estruturais e de concepções sobre o papel do Estado. Para tanto, farei uma abordagem da governamentalidade neoliberal como ferramenta, utilizando-a para a análise dos dados colhidos na pesquisa.

Nas seções deste capítulo discuto como, no Brasil, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo processo de democratização da educação, que culminou com uma nova LDB, a lei nº 9.394/96. Assim, a proposta foi avaliar até que ponto essa lei está relacionada aos interesses dos privatistas da educação, desejosos por um processo voltado para a formação de indivíduos comprometidos com os interesses do capital, refletindo o interesse dos mecanismos internacionais financiadores da educação. Por último, faço uma explanação do contexto brasileiro frente a essa nova exigência neoliberal, mostrando como se deu no Brasil a transição entre centralização/descentralização do poder, que veio propiciar a implantação no país do ideal neoliberal a partir de uma nova governamentalidade assentada na concepção de economia política, refletida no mercado.

3.1 A governamentalidade como ferramenta

Ramos do Ô (2009, p. 98), afirma que Michel Foucault (1978):

[...] cunhou o termo *gouvernementalité* para identificar um tipo particular de literatura que, entre a segunda metade do século XVI e o final do século XVIII, foi crescentemente se afirmando em torno de uma teoria proclamada como ‘arte de governo’, isto é, uma técnica que se deduz de regras específicas.

Dessa forma, o Estado como possuidor do domínio de todos os homens, detentor de poder na “condução das pessoas”, passou a ter o seu domínio de aplicação específico no próprio Estado. Isso inaugura uma nova fase de grande importância para a construção da modernidade. Para que fosse exercido um controle sobre as pessoas, seria necessária a produção que Foucault chamou de “regimes de verdade”, a fim de que se legitimasse o exercício do poder, haja vista que, conforme explicam Burchell, Gordon e Miller (1991), o

governo é uma arte e uma atividade que atinge a tudo, que não vem do nada, como uma coisa dada, mas que teve que ser inventado, construído.

Antes de definir o que vem a significar o termo *governamentalidade*, como Foucault o concebeu, é importante ressaltar seu uso como ferramenta de análise, por ser capaz de indicar que conexões existem entre as formas de governo e as racionalidades ou modos de pensamento (sobre o governar) que justifica, legitima e exercita o *governo*, e que se apresentam no campo metodológico como ferramenta necessária, haja vista seu caráter dinamizador, inovador, em virtude das habilidades para ultrapassar fronteiras, conseguindo instalar um novo modo de pensar e ver as realidades.

Alfredo Veiga-Neto (1997, p. 4), demonstra o quão adequado é o emprego também em português, das palavras *governo* e *governo* para expressar de forma mais precisa o sentido original da palavra *governamentalidade*.

Analisando as dificuldades que se estabeleceu, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo – esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado – só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de Economia. Também o conceito de governo mudou no sentido de se restringir. Se, pelos fins do Renascimento, governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p. 244), na Modernidade, o uso da palavra governar se restringiu às coisas relativas ao Estado.⁵ O filósofo nos mostra que o estreitamento do significado de governo decorreu do fato de que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, o seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (ib., p. 247). É daí que se coloca uma nova questão política para a Modernidade: a relação entre a segurança, a população e o governo. Para dar conta dessa questão, “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política” (Foucault, 1992, p. 290). Todo esse processo é resumido pelo filósofo nas seguintes palavras: “Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política”.

Conforme a citação acima, o autor vem sugerir que o vocábulo “governo” – o único usado em textos foucaultianos –, quer em traduções quer em textos escritos de língua portuguesa, seja substituído pelo termo *governo* quando se tratar de assuntos relacionados à ação ou ao ato de governar. Para Veiga-Neto (2005, p. 79):

⁵ É interessante notar que o registro, em francês, do verbo *gouverner*, com o sentido de orientar ou conduzir (um navio, as ações alheias, etc.), data de 1150, enquanto que, com o sentido político, esse mesmo verbo só viria a ser usado no início do século XVI. (Larousse/Lexis, 1979). (VEIGA-NETO, 1997).

A substituição de governo por governoamento evitaria a possível leitura enviesada que, não raras vezes, é feita e que acarreta o entendimento de que Foucault estaria, aqui, atribuindo à instituição Governo – enquanto instância central do Estado – a decisão de definir o que compete ou não ao Estado. Basta conhecer minimamente o pensamento do filósofo para saber que, para ele, não se trata de pensar o poder e a ação política como algo que possa se distribuir, no Estado, a partir de um centro de irradiação.

Para Machado (1992, p. 23), governoamento é o termo mais adequado, por se tratar não de “[...] ações desenvolvidas por *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”; por isso, falar em *práticas de governoamento* dá uma ideia mais precisa do que seja governar. A *razão política* de um lado e *tecnologias de governança* de outro, constituem estudo da governamentalidade (governo/governoamento⁶). A *razão política*, reportando-se a uma determinada época política, e a *tecnologias de governança*, se referindo aos mecanismos ou tecnologias utilizados como instrumentos para projeção e implementação de determinadas políticas afeiçãoadas a essa *razão política* (OLSSSEN, 2006).

Levando em consideração o que se argumentou até aqui, pode-se dizer que os estudos que tratam de dar conta do que seja a governamentalidade estão implicados em examinar as relações entre as formas e as racionalidades de poder, bem como os processos de *subjetivação* – formação de sujeitos/cidadãos governáveis –, e *subjetificação* – formação da existência individual. Portanto, faz-se necessário um questionando sobre o que é governar, como isso é feito, o que ou quem é governado e por quem. Em suma, são estudos que buscam compreender “[...] determinados estratos do saber e do agir.” (ROSE, 1999, p. 19).

Tendo em vista que a analítica da governamentalidade examina as práticas de governoamento em suas complexas relações com as várias formas pelas qual a *verdade* é produzida nas esferas social, cultural e política, seu papel é, portanto, o de diagnóstico; o que Rose (1999, p. 19) chama de “[...] procurar uma relação crítica franca às estratégias de governoamento, com atenção a suas pressuposições, suas suposições, suas exclusões, suas ingenuidades, suas velhacarias, seus regimes de visão e seus pontos de cegueira.” Resumindo, a governamentalidade como ferramenta conceitual, inaugura uma nova área de pesquisa que

⁶ Esta tradução, de acordo com Veiga-Neto (2002, p. 19) adota a palavra governo no sentido de “Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo), isso é, essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar.” A palavra governoamento é usada “[...] nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar.” (p. 19), isso é, nos casos em que se trata de “[...] dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes.” (FOUCAULT, 1995 apud VEIGA-NETO, 2002, p. 244). Nos raros casos ambíguos e/ou ambivalentes, usa-se governo/governoamento.

não é histórica nem sociológica *per se*, pois não busca motivos nem respostas para o que ocorreu. Em vez disso, ela permite, como explica Rose (1999, p. 20):

Adotar um ponto de vista particular que coloca certas questões em foco: que a dimensão de nossa história composta pela intervenção, contestação, operacionalização e transformação de esquemas, programas, técnicas e dispositivos mais ou menos racionalizados buscam tanto moldar a conduta, quanto atingir determinados objetivos.

A governamentalidade ajuda-nos a perguntar sobre como o ser foi “transformado em formas ponderáveis e maleáveis” (ROSE, 1999, p. 20), quais técnicas discursivas estão envolvidas com a criação da realidade e como são estabelecidas as operações modernas de poder-saber. Trata-se de uma poderosa ferramenta conceitual, capaz de mostrar que eles existem na racionalidade neoliberal e a associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e os tipos de conduta evidenciados pelos cidadãos. É exatamente isso que pretendo alcançar em meu estudo sobre governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e educação: estabelecer relações com as políticas neoliberais voltadas à educação, tendo na “educação empreendedora” o foco de investigação. Vale destacar que considero que existe uma relação entre a governamentalidade neoliberal, refletida nas políticas educacionais, dando ensejo a uma “educação empreendedora”, repercutindo nas práticas pedagógicas.

3.2 Governamentalidade neoliberal: que educação e para quais sujeitos? – Reflexões a partir de Foucault

Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para se compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, na educação e em torno das escolas contemporâneas. Os estudos de Michel Foucault serviram de fundamentação teórica para algumas colocações que farei ao longo deste tópico.

Ao perguntar-me sobre “que educação” e “para quais sujeitos”, surgiram duas questões centrais da analítica da governamentalidade neoliberal: evidenciar como e até que ponto se pode relacionar ambos, e que elementos podem nos guiar em busca de uma compreensão da educação na contemporaneidade. Com as ferramentas que são colocadas à disposição tanto nos estudos foucaultianos quanto em outras perspectivas teóricas que com ele se afinam, farei daqui em diante alguns comentários que considerarei importantes nessa relação governamentalidade/educação.

Com a entrada de novos elementos que ajudam a compreender a analítica da governamentalidade, é possível perceber que a escola já não é mais o lugar privilegiado na produção das subjetividades. Com as novas tecnologias, a comunicação face a face passou a ter pouca importância. Já não se aprende apenas nas escolas. Com as tecnologias que diminuem as distâncias (internet, por exemplo) tem-se novos meios de acessos que vêm disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares. Nesse contexto, a escola, que era considerada por excelência o lugar de produção de sujeitos, vem perdendo o privilégio nessa produção. Muitos dos comportamentos que hoje proliferam nas escolas e que são considerados como indisciplina, são comportamentos que manifestam essas multiplicidades de acessos: outros mundos, com seus respectivos públicos, chegam com seus valores interferindo no comportamento das pessoas.

Para Marisa Costa (2008), os elementos do mundo do consumo, da música, da TV, da internet e das mídias estão presentes nas escolas e têm criado realidades muitas vezes impensáveis. Existem os mais variados tipos de públicos: o público de jornais, de TV, de bandas de *rock*, de uma marca de tênis, de comida, de religiões, dos movimentos ecológicos, de danças, da internet, entre outros. Lazzarato (2006) mostra que, no final do século XIX, Gabriel Tarde sinalizava essa mudança. Virtualmente, tudo pode se tornar objeto de um público. É possível dizer que a multiplicação de públicos esteja ligada às transformações pelas quais passou o tempo. O público é uma multiplicidade que não está unida pelo espaço, mas pelo tempo.

Conforme mostra Lazzarato (2006), na Modernidade sólida, tinha-se apenas um mundo possível de efetivação; na Modernidade líquida, vários mundos são, possíveis, inclusive mundos impossíveis, ou seja, que não poderiam existir simultaneamente. O que se observa hoje é a circulação de valores, comportamentos, modos de ser que trazem as marcas deste tempo em que as pessoas parecem não se importar, inclusive, com a impossibilidade de composição desses mundos. O que está em jogo é a busca de possibilidades para existências outras. O que as pessoas consideram é justamente a possibilidade de existirem enquanto inventores e consumidores de “verdades”.

Ao considerar o tempo e suas transformações como agentes causadores de mudanças na configuração dos mundos com seus respectivos públicos, percebe-se que, na escola, nos últimos anos, com a entrada progressiva das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, assiste-se a uma reorganização da temporalidade. Cada vez mais se busca a satisfação dos desejos de forma imediata, tudo tem que ser para “ontem”, existe uma pressa

generalizada no ambiente escolar. Basta observar como a escola trabalha a questão do interesse dos alunos. Todos têm que estar “ligados”, “anteados”, sistematicamente ativos e envolvidos com as exigências que o mercado coloca.

Então, que relações poderiam existir entre a educação e o mundo do trabalho? Considero essa discussão pertinente, haja vista que o modelo de trabalho privilegiado na Modernidade líquida⁷ é o trabalho imaterial, portanto, capaz de produzir inovações dinamizando o capitalismo cognitivo, relacionado diretamente com o conhecimento. Vale considerar então o caráter efêmero do conhecimento: vivemos um deslocamento constante do que é conhecido; o conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido. Conforme Sennett (2006, p. 91), “[...] quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável”, isto é, essa instabilidade frente ao que se conhece aponta em dois sentidos diferentes, mas não excludentes, quando se pensa a educação, mais especificamente a escola (eles talvez até mesmo se complementem): um deles diz respeito às novas configurações do trabalho docente; o outro, às concepções sobre o papel da educação nos dias de hoje.

No primeiro caso, quando se pensa em trabalho docente, pensa-se considerando as crescentes investidas no trabalho do professor, em virtude da necessidade de ressignificação da prática docente frente às exigências do neoliberalismo; portanto, flexibilização, desprofissionalização, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical, entre outros. São diversas as exigências dos grandes empresários da educação.

No segundo caso, as escolas devem atender às necessidades e aos interesses do capital, conforme afirma Silva (2000, p. 7):

Vivemos na era da Realpolitik, da pós-política. Não há opções e escolhas a fazer. Temos que ser pragmáticos. Os fatos e a realidade da economia são irrecusáveis, irrefutáveis. A competição, a globalização, o desemprego são fatos da vida. A vida social atual é o que é. À política resta apenas a tarefa de se ajustar, da melhor maneira possível às consequências dessa inevitabilidade objetiva. [...] Se não há mais escolhas a fazer (entre diferentes formas de organização econômica, entre diferentes formas de distribuição dos recursos, entre diferentes visões sobre produção e consumo, entre diferentes definições do social e do político), não há também, conseqüentemente, lugar para o pensamento, para o confronto de diferentes concepções, para a discussão pública. É, sem dúvida, a era dos “sabem fazer”.

⁷ A Modernidade líquida costuma ser vista como um ideário ou visão de mundo que está relacionado ao projeto de mundo moderno, empreendidos em diversos momentos ao longo da idade moderna e consolidado com a revolução industrial. Está relacionada com o desenvolvimento do capitalismo. E as transformações oriundas deste. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 20 agosto. de 2010.

Será o campo da educação um palco de batalhas, frente à ressignificação de conceitos? Trata-se, segundo Silva (2000), de um campo preferencial em que se decidiram quais significados deverão governar a vida das pessoas. O conhecimento produzido nesse campo de batalha deixa de ser um amplo conjunto de entendimentos os mais variados, fruto de interpretações e controvérsias, para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. Veja-se, por exemplo, a noção que está muito ligada à pedagogia de projetos e que pode ser assim formulada: mais importante do que aprender um determinado conteúdo é aprender a aprender. “As empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprender novas capacitações.” (SENNETT, 2006, p.107). Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Os indivíduos competitivos e predadores do mercado passam a ser o ideal único e preferido na construção de novas subjetividades.

Assim, o *aprender a aprender* significa tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a) é chamado pelo neoliberalismo de “capital humano”. Gerir seu capital humano é buscar estratégias e multiplicá-lo. Aqui entra a questão do empreendedorismo. Conforme esclarece López-Ruiz (2007),

“[...] um conjunto de valores e normas é produzido pelas corporações, orientando a conduta dos indivíduos que nelas trabalham e, dessa forma, noções como ‘empreendedorismo’, ‘capital humano’, junto a outras como ‘inovação’, ‘criatividade’, ‘flexibilidade’, imbuem-se de uma valoração social que ultrapassa o âmbito corporativo e contribui para a formação de uma ‘mentalidade econômica’ que vincula os indivíduos a um complexo de deveres.

À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão.

Após essas considerações em torno da governamentalidade e de suas repercussões no mundo da educação, sinto-me impulsionado a dar prosseguimento a este estudo, a afim de que possa pôr em evidência as transformações pelas quais passa a educação e mostrar como isso tem se configurado como um agenciamento capaz de interferir no “governo das pessoas”, numa relação de troca dos indivíduos consigo mesmos. No próximo tópico abordarei as políticas educacionais no contexto de um estado mínimo, redefinido a partir das constantes crises do capital que levaram ao surgimento do chamado neoliberalismo, considerando as especificidades de uma economia na periferia do capitalismo mundial; analisarei as relações da política educacional no Brasil, a partir da redefinição do papel do Estado brasileiro em relação à educação, evidenciando o impacto desses novos valores na educação do Brasil, nas

vidas das pessoas (subjetivadas); tomarei o empreendedorismo e suas repercussões na sociedade brasileira atual, por considerar sua relevância no campo dos comportamentos humanos. Para Costa (2009a, p. 156):

[...] os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem da formação e de sua educação, num amplo sentido, uma espécie de composição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos em índice de produtividade.

Pensar em educação significa pensar em investimento nas pessoas, a fim de que estas possam desenvolver as habilidades e competências tão necessárias a uma inserção no mundo globalizado.

Creio que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das competências – na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (aprender a aprender), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada no sentido amplo. (COSTA, 2009b, p.182).

3.3 O neoliberalismo norte-americano: seu contexto, diferenças e sua reivindicação global, foco utópico e método de pensamento

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o mundo assistiu a uma reviravolta na política mundial com Thatcher, em 1979 na Inglaterra, e Reagan, em 1980 nos Estados Unidos. O governo inglês passou a adotar as seguintes medidas: contraiu a emissão monetária, elevou as taxas de juros, baixou drasticamente os impostos sobre os altos rendimentos, aboliu o controle sobre os fluxos financeiros, criou níveis de desemprego massivos, cortou gastos sociais e desestruturou as políticas sindicais. Com Reagan, nos Estados Unidos da América do Norte, em virtude da competição militar com a União Soviética e da pouca presença do estado de bem-estar nos moldes europeus, ocorreu também redução de impostos e elevou-se a taxa de juros. Esses com medidas e com a crise das sociedades socialistas do Leste Europeu (crise deflagrada, também, pela queda do muro de Berlim em 1989). Assim, o neoliberalismo alcançou o seu ápice no final da década de 80. Essas medidas refletem os aspectos considerados pelos neoliberais americanos a partir de um contexto que não diferia muito daquele e que se desenvolveu o neoliberalismo alemão. Que contexto foi esse? Foucault (2008a, p. 298) tem uma explicação:

[...] os três principais elementos de contexto desse desenvolvimento do neoliberalismo americano foram primeiro, é claro, a existência do New Deal e a crítica ao New Deal e a essa política que poderíamos chamar *grosso modo*, de Keynesiana. Desenvolvida a partir de 1933-34 por Roosevelt. O texto do primeiro, fundador, desse neoliberalismo americano, escrito em 1934 [por] Simons, que foi o pai da Escola de Chicago, é um artigo que se chama programa positivo para o *laissez-faire*, [...] segundo elemento do contexto é o plano Beveridge e todos aqueles projetos de intervencionismo econômico e de intervencionismo social que foram elaborados durante a guerra. [...] o terceiro lugar, terceiro elemento do contexto, estão evidentemente todos os programas sobre a pobreza, e educação, a segregação que se desenvolveu na América desde a administração de Truman até a administração de Johnson e através desses programas, claro, o intervencionismo de Estado, o crescimento da administração federal, etc.

Para Foucault (2008a), esses três elementos – a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais – constituiu o adversário, o alvo do pensamento neoliberal. O Estado para o neoliberalismo não seria autolimitado pelo liberalismo, mas seria a experiência de um liberalismo que fundaria uma nova concepção de Estado. É esse, segundo Foucault (2008a), um dos traços do neoliberalismo americano. Ele se apresenta, como uma forma de ser e de pensar. É um tipo de relação, entre governo e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação ao governados. Isso o faz assumir uma reivindicação global, multifórmica, ambígua, com ancoragem tanto à direita, como à esquerda.

Em sua reivindicação global, o neoliberalismo espalha-se pelo mundo. Na América Latina, “o Chile acabou tornando-se a primeira experiência neoliberal da história da contemporaneidade, antes mesmo da experiência de Thatcher, na Inglaterra” (ANDERSON, 1995, p. 19). A experiência neoliberal chilena nasceu marcada por um contexto ditatorial. Já o Brasil, devido a sua significativa dívida externa, foi o último, dentre os países latino-americanos, a adotar o receituário neoliberal, aderindo a esse novo tipo de governamentalidade que só veio a ocorrer no início dos anos 90.

Aqui cabe uma observação que considero importante: o período do pós-guerra no Brasil configura-se a partir de uma conjuntura marcada pelas influências da doutrina da política externa norte-americana, no sentido de combate ao comunismo. Esse caráter de forte acento político-ideológico torna a inserção do Brasil no novo quadro financeiro, de forma subordinada. Historicamente na sociedade brasileira, as políticas de desenvolvimento adotadas sempre se apresentaram com dependência em relação ao capital estrangeiro. Como exceção, o governo de Getúlio Vargas (1950-1954), que se caracterizou pela tentativa de dar uma identidade nacional ao tentar criar e fortalecer o desenvolvimento do Brasil com o surgimento de empresas como a Petrobras e a Siderúrgica Nacional.

O neoliberalismo no Brasil de “vertente americana – Escola de Chicago – Teoria do Capital Humano”, tem sua marca emblemática no período que vai desde 1984 – com o fim da ditadura, passando por dois governos civis: o de José Sarney (1985-1990) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), chegando ao governo do presidente Lula. A implementação do receituário neoliberal no país intensifica-se no começo da década de 1990, no governo de Fernando Collor, concretizando-se efetivamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, período em que no Brasil houve um processo de redemocratização em andamento, portanto, um momento de forte presença dos movimentos sociais na política (lutas em defesa de direitos e garantias individuais dos mais pobres e das minorias), e que não interessava ao governo. Logo, iniciou-se uma luta entre os “esquerdistas” e “direitistas”, os últimos se colocavam em sintonia com os interesses das políticas que estavam sendo gestadas e implementadas pelo governo FHC, de matriz americana, que encontrou aqui no Brasil, apoio numa elite empresarial burguesa e política, a qual passou a desejar as recomendações do credo neoliberal. É interessante notar que apesar da aparente contradição nessa luta de interesses entre direita e esquerda, o que se percebe é o desejo de ambos serem governados, conduzidos por uma governamentalidade.

A partir do final da década de 1980 e particularmente no início dos anos 90, houve um intenso debate a respeito do novo papel do Estado nas sociedades contemporâneas. O pensamento político dominante, então, passou a defender a ideia do Estado mínimo e na década de 1990, o país adotou o neoliberalismo como forma de pensamento, mais que de estratégia; pondo em foco a necessidade de termos ações por parte do Estado brasileiro que viesse a responder as exigências do contexto de mercado que se instalava no país. O pensamento político dominante, então, passou a defender a ideia de um Estado mínimo, como fator decisivo na reorganização do país.

3.3.1 O processo de centralização e descentralização; algumas particularidades

A partir de 1870 até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), iniciou-se um processo de descentralização do poder do Estado no Brasil com a “política dos governadores” de Campos Salles, que reconhecia a supremacia de São Paulo e Minas Gerais, preservando o poder relativo das oligarquias nos demais estados da federação: cada qual atuava, tanto política quanto financeiramente, independentemente do poder central; havia um pacto de não intervirem nas áreas em que atuavam (FIORI, 1995).

Com o fim da hegemonia da Inglaterra no final da Primeira Guerra Mundial, a economia de exportação ficou profundamente abalada, afetando o padrão de vida das pessoas que viviam dependentes da agroindústria ou das atividades ligadas ao capital internacional. Nesse período, houve acréscimo do número de desempregados e queda dos salários, gerando um agravamento de miséria absoluta – situação que se confrontava diretamente com o padrão de desenvolvimento concentrador de renda. Essa crise levou à ruptura do pacto da confederação feito por Campos Salles, pois se fosse mantido o poder dos estados federados, corria-se o risco de uma desagregação da unidade nacional. Portanto, a centralização do poder tornou-se uma exigência para que se mantivesse a unidade territorial, por meio de espaço de acumulação e de dominação, o que garantiu a organização do país dentro de um novo modo de acumulação produzido pela crise, pela guerra e por dividendos advindos dos primeiros capitais industriais estrangeiros.

Essas considerações são oportunas para a compreensão mais clara de como a crise do Estado brasileiro produziu as mazelas sociais ao longo da sua história republicana. Houve, na verdade, uma combinação alternada de paternalismo e repressão (FIORI, 1995). Esse paternalismo que se fez presente no cenário político da sociedade brasileira, trazia consigo a articulação entre o autoritarismo e a ideologia do favor. Assim, tanto o autoritarismo quanto a ideologia do favor configuram-se enquanto marcas emblemáticas da história política do país.

Considerando o período republicano, vê-se que a história política no Brasil é atropelada por conjunturas – Estado Novo (1937-1945) e Ditadura Militar (1964-1984) – em que a repressão foi institucionalizada. Daí salientar que o Estado no Brasil, até o fim da ditadura militar, apresentou-se como um Estado que, em sua estrutura, não considerava os movimentos sociais que lutavam por mais participação na política. Com a ditadura em crise, o aumento da dívida externa e o agravamento das desigualdades sociais fizeram os militares iniciarem uma transição para a autopreservação do poder, que culminou com a Nova República; nesse sentido, a Nova República “[...] marcou a continuação que se estabeleceu entre a ditadura e a república que nasceu de seu ventre.” (FERNANDES, 1986, p. 11).

3.4 Os anos da década de 1990 no Brasil

No Brasil, o problema da dívida externa continuava sendo preocupante. Em 1994 a dívida era de 61 bilhões de reais, passando para 304 bilhões em julho de 1998 (EDITORIAL..., 1998). A deterioração das contas públicas estava relacionada diretamente com a política de pagamento da dívida externa. Os estados e os municípios acumularam um

déficit operacional de 2,29% do produto interno bruto (PIB), devido ao pagamento dos juros reais da dívida. Isso refletia na produção industrial, que amargou um prejuízo em sua produção de 17,7 bilhões de dólares entre 1994 a 1997, afetando todos os municípios brasileiros.

A crise fiscal, especificamente nos estados e municípios, acelerou e influenciou o processo de centralização/descentralização das políticas na redefinição do papel do Estado. Nas palavras de Vera Peroni (2003), tal crise teria influenciado negativamente o processo de municipalização, e a proposta de descentralização continuava ligada às características de formação do Estado brasileiro, o qual continuava ligado ao patrimonialismo e ao clientelismo. Mediante ações que marcariam o ajustamento das políticas que se voltavam para as exigências da nova ordem econômica mundial, a sociedade passou a conviver com palavras como: privatização, terceirização e publicização, dando o tom da nova ordem.

No jogo descentralização/centralização é que estavam as bases nas quais se assentou a política educacional brasileira, no período dos anos 1980/1990: descentralização voltada aos recursos, e centralização em referência ao controle exercido pelo Estado. No próximo tópico, enfocarei como o processo de tramitação da LDB 9.394/96 se deu em meio a um intenso jogo de interesse entre educadores e reformadores afinados com o pensamento neoliberal. A educação então passou a ser pensada, a partir da redefinição do papel do Estado, assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização.

3.4.1 Um breve resgate histórico da construção das políticas educacionais, no contexto do neoliberalismo no Brasil: um período de transição

O processo de ressignificação do papel do Estado brasileiro nas décadas de 1980/1990 trouxe elementos novos para o pensamento educacional brasileiro. O mundo do trabalho e da produção capitalistas constituía-se num binômio que expressava as significativas transformações sociais originadas pelo avanço da tecnologia, pela globalização e pelo neoliberalismo. Essas transformações fizeram com que se redefinisse o papel da educação e da escola. As agências educacionais passaram a ser consideradas como um importante elo de socialização entre os avanços do conhecimento impulsionados pela tecnologia e a apropriação desse conhecimento por parte dos indivíduos. À escola, como nunca, coube a tarefa de trabalhar o conhecimento historicamente produzido, estabelecendo relação com o setor produtivo, alterando, dessa forma, a compreensão de educação, que passou a ser situada como elemento de competitividade, de reestruturação produtiva e de empregabilidade, delineada em

conformidade com os novos padrões de intervenção estatal, em decorrência das mudanças efetivadas no âmbito do neoliberalismo.

Nos anos 80, o Brasil começou um intenso processo de redemocratização: a chamada “Nova República” – período de distensão, transição e abertura para novas manifestações populares, de caráter democrático, e dentre esses movimentos encontravam-se os ligados à educação que lutavam por uma “escola pública e de qualidade”. A luta por uma educação pública foi gerada a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Conforme Gohn (1994), o fórum representou um movimento social que não esteve inune a resistências. Entre as forças que não comungavam com as ideais do FNDEP, estavam as escolas privadas – por meio da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEM) –, o setor ligado às escolas confessionais que tinham caráter privado, representado pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Associação da Educação Católica (AEC).

Após vários debates e embates, a educação foi reconhecida como um “bem de direito público subjetivo” (art. 208, § 1º)⁸ pelos constituintes de 1988. Isso significa, segundo Cury (1989, p. 9), “[...] que o direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir o cumprimento de um dever cuja efetivação mune-se de uma lei que visa à satisfação de um interesse fundamental do cidadão.” Portanto, no caso, caberia ao Estado efetivar esse direito público subjetivo da educação.

Tal “novidade” inaugurou um novo tempo de lutas visando à concretização das ações voltadas para a garantia do direito à educação, haja vista que na constituinte de 1988, no art. 6º, a educação passou a ser considerada um direito social. Daí a intensificação da participação popular na construção das políticas públicas em educação. De acordo com Rocha (1993, p. 111), quando se iniciou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vivia-se um momento privilegiado: a sociedade civil participava ativamente de mecanismos de funcionamento que, até então, eram restritos à sociedade política.

Durante o processo de tramitação da LDB de nº 9.394/96, houve momentos de fortes embates entre os segmentos que representavam interesses diferenciado em relação à formulação da nova lei, como a luta travada entre os publicistas, organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), o grupo de parlamentares que constituía o GT-LBD e os outros grupos formados em parcerias com legisladores que se opunham ao

⁸ O artigo 208 foi modificado pela emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

grupo dos publicistas (foi o caso da deputada Sandra Cavalcante, PFL-RJ) que, reconhecidamente, como explica Rocha (1993), defendia o interesse das escolas confessionais, chegando a apresentar uma emenda constitucional (EC 36/89) que propunha que não fosse o Congresso obrigado elaborar a nova LDB.

Sem êxito, o grupo confessional uniu-se aos privatistas, buscando dar primazia ao processo de elaboração da LDB no senado federal, o que o colocaria em situação de vantagem em relação à Câmara dos Deputados. Essa manobra se deu em razão de ser a Câmara, o lugar onde as propostas do fórum eram hegemônicas. Dessa forma, buscava-se alterar a correlação de forças instauradas. O projeto do Senado, nitidamente comprometido com os interesses dos privatistas, gerou um imenso debate entre os integrantes do fórum e os senadores. Estes, em virtudes de negociações com os integrantes do fórum e com os parlamentares comprometidos com o projeto nº 1.258/88⁹, viram-se numa situação que os obrigou a retirar seus projetos de lei.

Com as eleições para a Câmara e o Senado Federal de 1990, muitos dos constituintes não conseguiram se re-eleger. Foi o caso dos deputados Jorge Hage e Octávio Elísio – que eram os relatores do projeto – e outros como Hermes Zanetti (PSDB-RS), Carlos Sant'Anna (PMDB-BA), Lídice da Mata (PC do B-BA) e Gumercindo Milhomem (PT-SP). O campo progressista saiu em prejuízo nessa nova composição do Congresso Nacional. A Comissão de Educação caiu nas mãos da deputada Ângela Amim (PDS-SP), que se tornou sua relatora. A Comissão de Constituição e Justiça ficou com o deputado Edevaldo Alves (PDS-SP) na relatoria. Sendo ele proprietário de uma poderosa rede de escolas, transformou a comissão de Justiça no reduto dos empresários da educação (SAVIANI, 1997, p. 157). Na Comissão de Finanças, ficou como relator Luiz Carlos Hauly (PMDB-PR, depois PST-PR), que integrava o bloco da economia de mercado.

Após várias modificações, foi dada entrada no projeto com 1.263 emendas. A partir das emendas, o fórum elaborou um documento em julho de 1991, tendo quatro grandes eixos norteadores: democratização, qualidade, gratuidade e recursos financeiros. Após esse período, houve um segundo parecer sobre as 1.263 emendas, concluído em junho de 1992, fortemente marcado pelos interesses privatizantes da educação. Nessa condição, os “progressistas” começaram a perder sua posição de pensamento hegemônico e partiram em busca de estratégias que agilizassem o processo. Uma delas foi a criação de uma comissão

⁹ Projeto de lei original da LDB, de autoria do deputado Octávio Elísio (PSDB-MG).

suprapartidária¹⁰, com representantes de vários partidos políticos, além dos relatores das Comissões de Constituição e Justiça, de Educação, de Cultura e Desporto e de Finanças e Tributação.

Nesse período (1991 a 1995), ocorreram intensos embates na busca de um consenso sobre a nova LDB. Não me deterei sobre as manobras que se deram na Câmara e no Senado, visando as alterações na redação inicial da LDB, por considerar que o período do governo de Fernando Henrique se mostra mais elucidativo no momento em que se deu a concretização das políticas educacionais, merecendo de minha parte maior atenção. Isso não quer dizer que os períodos citados anteriormente não sejam relevantes; contudo, com a eleição de Fernando Henrique em 1995, aconteceu uma mudança na correlação de forças no Congresso Nacional quanto à aprovação da LDB, aprovada quase sem oposição por parte do Congresso (BRITO, 1995, p. 60).

Como o governo não apoiava o projeto de LDB da Câmara assistiu-se a um intenso processo de edições de medidas provisórias¹¹, com o objetivo de efetivar as políticas educacionais gestadas a partir da LDB aprovado. Após um intenso processo de debates, manobras regimentais, negociações e acordos, o projeto de lei de autoria do senador Darcy Ribeiro foi aprovado pelo plenário do Senado no dia 8 de fevereiro de 1996. Esse projeto voltou à Câmara, sendo aprovado no dia 17 de dezembro de 1996, tendo sido sancionado e promulgado sem vetos pelo presidente da República, criando assim, a nova LDB (lei de nº 9.394) no dia 20 de dezembro de 1996.

Várias críticas surgiram, por considerar que a nova lei, da forma como foi aprovada, foi considerada por vários setores ligados à educação, ilegítima, já que a intervenção do Executivo teve como objetivo, silenciar o apelo das instituições vinculadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); a avaliação proferida pelo FNDEP considerou a nova lei de nº 9.394/96 uma vitória dos interesses de uma parcela da classe política que, assentada numa concepção neoliberal de Estado (a norte-americana) e de

¹⁰ Composição da comissão suprapartidária: Aécio de Borba (PDS-CE, presidente da Comissão de Educação), Ângela Amin (PDS-SC, relatora da Comissão de Educação), Álvaro Valle (PL-RJ); Artur da Távora (PDS-RJ); Carlos Lupi (PDT-RJ); Celso Bernardi (PDS-RS); Eraldo Tinoco (PFL-BA); Eurides Brito (PTR-DF); Maria Luiza Fontenele (PSB-CE); Raul Ponte (PT-RS); Renildo Calheiros (PC do B-AL); Sólton Borges dos Reis (PTB-SP); Ubiratan Aguiar (PMDB-CE). A comissão foi mantida, em 1992, com algumas alterações: Celso Bernardi (PDS-RS, presidente da Comissão de Educação); Maria Valadão (PDS-GO, vice-presidente); Costa Ferreira (PTR-DF) e Eduardo Mascarenhas (PDT-RJ). Os relatores da Comissão de Justiça e Finanças não compareceram às reuniões (SAVIANI, 1997, p. 152).

¹¹ Tivemos a medida provisória de nº 938, decretada em 16 de março de 1995, que regulamentava o novo Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão assessor do MEC; medida que desagradou a muitos, dentre os quais, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). (PERONI, 2003, p. 86).

sociedade, passou a adotar políticas educacionais que remetiam a uma busca da compreensão das prioridades e dos compromissos que as delineavam diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivadas no âmbito do neoliberalismo. Para Dourado (2001), as políticas educacionais foram redirecionadas, em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação perdeu a sua identidade como um direito social ao passar a ser direcionada por organismos internacionais¹².

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), foi clara a orientação no início dos anos 1990, em virtude do clima mais cooperativo. À medida que se diluíam as tensões mundiais, crescia a proposta para que as políticas educacionais se voltassem mais para atender um maior número de pessoas, dando, dessa forma, mais prioridade ao investimento no potencial humano. Conforme Miranda (1996), era claro o objetivo da conferência: “[...] se pretendia promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e o alcance da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas.” Frente a essa exigência, passou-se a articular nos governos em que a educação ainda não era um direito assegurado a todos, uma política voltada a atender essas novas metas. No Brasil isso se deu de forma rápida, em virtude da necessidade de inserção do Brasil no quadro das transformações políticas/econômicas da época, que se operava em nível mundial por força de uma revolução científico-tecnológica sem precedentes (BRASIL, 1990, p. 9).

No governo de Fernando Henrique, essa questão foi retomada com toda a força, haja vista que os governos anteriores (Fernando Collor de Melo e Itamar Franco) não tinham atendido às exigências da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien). Essa foi a constatação que Maurílio de Avellar Hingel, então Ministro da Educação, teve ao participar em setembro de 1993, da Conferência de Educação para Todos na China.

3.4.2 Transição: uma exigência da política nacional

Para Fernandes (1986, p.10), “[...] não existe só uma transição, e esta não é exclusivamente política.” Com a ditadura em crise, os militares não se encontravam em condição de aplicar um golpe, nem de abandonar o país, entregando-o aos opositores do sistema ditatorial. O destino do país já se encontrava dilacerado pelas ações desastrosas dos

¹²Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), patrocinador da Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1995. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial.

militares. Com o aumento da dívida externa e o agravamento das desigualdades sociais, a situação tornou-se insustentável. Os militares resolveram iniciar uma transição para a autopreservação do poder, que culminou com a Nova República. Nesse sentido, a Nova República “[...] marcou a continuação que se estabeleceu entre a ditadura e a república que nasceu de seu ventre.” (FERNANDES, 1986, p. 11). Houve assim apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma elite continuasse dirigindo o país.

Três elementos foram os desencadeadores dessa transição: a crise do capital, o fim das ditaduras na América Latina e a desagregação econômico-social¹³. Nesse contexto, surgiram os movimentos das “Diretas Já” que impuseram medo às elites conservadoras, que temiam a inquietação social, mas que não se deram por vencidas e marcharam no sentido de composição pelo alto, respeitando seu braço armado, os militares, e em parceria com os empresários e suas entidades corporativas, para impedir uma passagem abrupta da ditadura militar para um governo democrático.

Contudo, com as eleições de 1989, a polarização entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e as forças representantes do capital conduziu à Presidência da República o candidato Fernando Collor, “[...] identificado com os ventos desestatizantes e que prometia conduzir o país às fileiras do primeiro mundo”. (FERNANDES, 1986, p. 164), através de políticas que deveriam adequar-se às exigências do receituário neoliberal.

A partir do final da década de 80 e particularmente no início dos anos 90, houve um debate intenso a respeito do novo papel do Estado nas sociedades contemporâneas e, mais especificamente, do papel do Estado no Brasil. Na década de 1990, o país começou a construir suas bases econômicas em sintonia com o ideário neoliberal. O pensamento político dominante, então, passou a defender intensamente o papel mínimo do Estado.

No contexto da globalização dos anos 1990, é que a defesa do Estado mínimo vem mostrar que o processo, ao contrário do que a ideologia dominante veiculava, não se constituía enquanto novidade, mas apresentava uma peculiaridade: a política neoliberal para que se desse a inclusão do Brasil no primeiro mundo. O caminho seria adotar o receituário

¹³“Nas Américas, a ‘década perdida’ se viu concretizada na redução do PIB percapita. De 1980 a 1988 houve queda drástica na Argentina (de 3.359 para 2.862 dólares), no México (de 2.872 para 2.588) no Uruguai (de 3.2121 para 2.989), na Bolívia (de 983 para 724), no Peru (de 1.716 para 1.503), na Guiana (de 1.215 para 995), na Nicarágua (de 1.147 para 819) e na Costa Rica (de 2.394 para 2.235). Mas não foi perdida para todos: Chile aumentou o seu, de 2.448 para 2.518, assim como Bahamas (de 10.631 para 11.317) e Barbados (de 3.994 para 4.233). No Brasil, que viu seu PIB cair de 2.481 para 2.449 dólares, a década foi marcada por um aumento significativo do coeficiente de remessa das transnacionais para suas matrizes, de 42% (1971-1981) para 65% (1982-1991). Enquanto isso, a massa de lucro das empresas transnacionais no país – mesmo com uma queda na taxa média de lucro, de 11,2% para 6,9%, no mencionado período – aumentou entre as duas décadas, passando de 19,1 para 20,7 bilhões de dólares.” (GONÇALVES, 1993).

neoliberal. Neoliberalismo e globalização fazem parte da ideia de “aldeia global”. Desse ponto de vista, não havia saída e, assim, a política neoliberal se converteu no caminho por excelência para entrar nessa “aldeia global”, quase um credo religioso (FIORI, 1997) com forte “fundamentalismo econômico” (SANTOS, 1998).

Nesse cenário, o processo de ressignificação do papel do Estado brasileiro nas décadas de 1980/1990 trouxe elementos novos para o pensamento educacional brasileiro. O mundo do trabalho e da produção capitalistas constitui-se um binômio que expressa às significativas transformações sociais originadas pelo avanço da tecnologia, pela globalização e pelo neoliberalismo.

No capítulo quatro, retomarei essa questão em virtude da necessidade de articular como as políticas de interiorização da indústria no Ceará, que se viu condicionada a investimentos na área de educação nas localidades onde se efetivariam esses novos polos de industrialização.

Frente a essa exigência, passou-se a articular – nos governos em que a educação ainda não era um direito assegurado a todos – uma política voltada a atender essas novas metas. No Brasil isso se deu de forma rápida, em virtude da necessidade de inserção do Brasil no quadro das transformações da época, que se operava em nível mundial por força de uma revolução científico-tecnológica sem precedentes (BRASIL, 1990, p. 9). Várias organizações se empenharam, na construção de um plano de educação, dentre elas, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – que participou ativamente da construção desse plano durante a Semana de Educação para Todos, por solicitação do ministro Murílio Avellar.

Para Cunha (1987), o plano foi estruturado tendo por critérios: primeiro, o respeito ao regime federativo; segundo, a flexibilização para se fortalecer a continuidade, em que cada gestão procuraria contemplar as especificidades de cada região, de cada lugar, portanto, fazer as alterações que julgasse necessárias; terceiro, o atendimento a um pedido do ministro, que havia se comprometido com a UNESCO que o plano seria debatido nacionalmente. Na compreensão de Peroni (2003, 95), “[...] para Cunha, o importante era levar, para a conferência, um consenso que tivesse passado pelos estados, municípios e, pelos menos, pelas escolas, já que a ideia anterior era incluir a família.” A educação básica foi tomada como alvo a ser perseguido pelas nações que participaram de uma reunião em Nova Deli (Índia), no final de 1993, entre elas o Brasil, que na ocasião apresentou seu Plano Decenal para a Educação.

Assim, aos poucos o Brasil iniciou sua participação como parceiro, adepto ao receituário internacional sobre educação.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros – foi a responsável pelas orientações que marcaram as discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos. Nessa conferência, como afirma Torres (1995, p. 5), “[...] a educação básica passa a ser prioridade pelos seus organismos promotores.” Foi ampliado o conceito de educação básica, ao incluir todos, desde as crianças até os jovens e os adultos, visando a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada um. Assim ficou marcada a influência dos mecanismos internacionais. A Cepal e o Banco Mundial influenciaram diretamente a política educacional em curso no Brasil desse período. Para (MIRANDA, 1996, p. 4), as políticas passaram a ser configuradas em relação à produtividade, numa visão claramente economicista.

Os anos 1990 protagonizaram uma onda de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos. É possível dizer que uma combinação de fatores fez com que houvesse a intromissão em assuntos voltados para a educação no Brasil, de agentes internacionais preocupados em estabelecer em nosso país uma política educacional que estivesse em conformidade com os interesses do neoliberalismo, portanto, comprometida com o capital.

Sofia Lerche Vieira (1999, p. 61) considera que pelo menos três variáveis convergem para esse contexto. Seriam:

[...] primeira, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, que contemplavam pautas de interesses comuns discutidos por ministros da região, a exemplo da Conferência de Kingston Jamaica (1996). Nesses eventos, são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. [...] a segunda variável, que expressa as políticas internacionais para a educação, se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano. Mas do que um simples *revival*, esta tendência se firma também a partir do desenvolvimento da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação, na definição de um novo panorama mundial. [...] a terceira variável diz respeito à presença de organizações internacionais nos países voltados para o desenvolvimento de projetos na área de educação, a exemplo do Unicef e do Banco Mundial. Este se tem constituído uma significativa agência de recurso para a área de educação nos últimos anos.

Nos três eventos mundiais citados, há recomendações¹⁴ que se voltaram para uma ilustração da tendência de globalização das agendas educacionais, como a questão da gestão, da avaliação e da identificação de novas alianças no campo de educação. Essa tendência globalizante mostra claramente a necessidade de articulação entre as questões internacionais e as questões locais, regionais. Daí a razão para se analisar a discussão que se travou no âmbito das agências internacionais, que se voltou para pensar propostas para os países na periferia do capitalismo mundial (América Latina).

3.5 O enfoque produtivo nas políticas educacionais brasileiras na década de 1990

Quando se focam as políticas educacionais no Brasil das décadas de 1980 e 1990 até dias atuais, um ponto chama a atenção: as concepções da função da educação numa realidade que não apresenta as condições necessárias para se trabalhar o desenvolvimento e o crescimento econômico. Então, de que forma a educação, nesse contexto, pode garantir as condições mínimas para gerar uma mudança dessa situação de incompatibilidade?

As recomendações (propostas) estão contidas em dois importantes documentos que, explicitamente, enfatizam a relação entre educação e conhecimento: o Eixo da Transformação Produtiva com Equidade (CEPAL, 1992; CEPAL; UNESCO, 1995)¹⁵ e *Focalización y pobreza*, ambos formulados pela Cepal. É importante observar as informações contidas nesses documentos, pois será a partir deles que teremos uma compreensão do que passou a acontecer no contexto da América Latina e, em particular, no Brasil.

Ao considerar a educação como meio para se alcançar o desenvolvimento, destaca-se a relação existente entre conhecimento e desenvolvimento, entendendo-se que “[...] a incorporação e a difusão – deliberada e sistemática – do progresso técnico é a força impulsionadora da transformação produtiva e de sua compatibilidade com a equidade e a democracia.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 3). Com essa concepção de desenvolvimento atrelado ao desenvolvimento técnico, a Cepal destaca o fortalecimento da base empresarial, a

¹⁴ Em relação à Conferência de Kingston, as recomendações foram formuladas nos termos: I. A educação como política de Estado; II. Melhorar a capacidade da gestão: maior protagonismo da comunidade educativa local e um papel mais estratégico da administração central; III. Prioridade às aprendizagens e à formação integral; IV. A democracia e a cultura da paz em educação; V. Educação mais próxima da sociedade: aliança com os meios de comunicação, o trabalho e a família; VI. Avaliação e medição da qualidade para assumir responsabilidade pelos resultados em educação; VII. Valorização profissional dos docentes ligada ao desempenho; VIII. A educação para uma aprendizagem contínua; IX. A educação superior: fator crítico para o desenvolvimento da região; XI. Financiamento e destinação de recursos. (UNESCO, 1996).

¹⁵ A primeira publicação sobre a proposta de “transformação produtiva com equidade” é de 1990, sob o título: *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de America Latina e Caribe em los años noventa*. Santiago, mar. 1990 (VIEIRA, 2001, p. 69).

crecente abertura à economia internacional e volta-se para a formação de recursos humanos e para o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e a geração de novos conhecimentos (VIEIRA, 2001).

Como um dos requisitos desejados para os novos gestores em educação, está um perfil que se afeiçoe aos novos paradigmas que vinculam o desenvolvimento da cidadania ao aprofundamento da democracia, à coesão social, à equidade e à participação – em suma, à cidadania em sua moderna concepção. Como consequência, as políticas de educação apresentaram três características que as vincularam às recomendações da Cepal: seu caráter indutivo, sua natureza sistêmica e sua ênfase na mudança institucional, ou seja, buscou-se a superação do relativo isolamento dos sistemas educacionais, de capacitação científico-tecnológica, expondo-os às demandas sociais.

É nesse cenário que irei ter acesso às ideias que passam a circular nos eventos ligados à educação, dando visibilidade às propostas elaboradas por especialistas e técnicos que se movimentavam na esfera das agências internacionais e nacionais, “[...] seja pela própria vinculação institucional ou pela troca de informações através das constantes consultorias que tais especialistas prestam no âmbito dos acordos firmados entre os organismos internacionais e o governo brasileiro.” (VIEIRA, 1998, p. 103).

De acordo com Vieira (2001, p. 73):

[...] ao lado de uma difusão no circuito de especialistas ligados a organismos internacionais, as ideias que articulam “cidadania e competitividade”, “equidade e desempenho” e “integração e descentralização”¹⁶ se fazem também presentes em documentos de política educacional produzidos pelo Ministério da Educação durante o governo Itamar. Nesse sentido, é ilustrativa a referência introdutória do acordo nacional, firmado na Conferência Nacional de Educação para Todos, em setembro de 1994, que registra a seguinte observação: “a história recente está a indicar que a construção da ordem democrática e das garantias aos direitos de cidadania requer um projeto de Nação que estabeleça, ao mesmo tempo, as bases para maior equidade interna e para sua conversão em país produtivo e competitivo no contexto mundial”. (BRASIL, 1994, p. 1.041).

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central não mais somente o comércio exterior e o capital financeiro, mas antes o capital produtivo por meio de investimento externo direto, surge um novo paradigma de empresa, redefinindo o conceito de produção que se articula com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais, novo modelo de gestão assentadas em nova base produtiva, sendo as atuais tecnologias produzidas como motor das mudanças conceituais. Disso decorre a necessidade da sociedade (através de reformas políticas) e do Estado exigir que a educação chame para si

¹⁶Veja-se, a propósito desses temas, o capítulo V do documento da Cepal (CEPAL; UNESCO, 1995).

a responsabilidade na disseminação das ideias geradoras das mudanças, ou seja, as reformas educacionais passam a configurar-se um elemento indispensável no agenciamento dessas novas tecnologias.

Com a universalização do capitalismo, que trouxe a novidade da internacionalização do capital produtivo, inaugura-se uma nova fase da administração, que passa a moldurar-se a partir de um novo paradigma estrutural, organizacional e de gestão para as grandes corporações, fomentando a necessidade de mão de obra mais especializada, que atenda às novas demandas da indústria. Isso vai impor um novo “metabolismo social”, cuja racionalidade é a penetração do capital em todos os segmentos da sociedade, exigindo reformas inclusive do Estado, que passa a gerir novas reformas – incluindo aí as reformas educacionais – com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo. Dessa maneira, as políticas educacionais passam também a ser estruturadas a partir dessa concepção de Estado (Estado mínimo-neoliberal) e de produção. A esfera educacional reconfigura-se nesse processo, assumindo a mesma orientação. Basta ler os documentos internacionais nos âmbitos global, latino-americano e nacional e ver como se buscou produzir um sujeito que se adequasse às novas exigências do capital, ancoradas no cientificismo instrumental e em valores mercantis. A análise de diferentes períodos colocou para nós, educadores, uma ampla agenda de temas para reflexão. Um deles é se a intervenção internacional em assuntos internos do Brasil, como a educação, pode ser considerada uma cooperação ou uma intromissão.

No Brasil, de fato, há influências que se expressam nas tendências das políticas de educação. Nesse contexto, é importante compreender que, por mais contraditório que pareça, a análise do amplo conjunto de iniciativas aqui examinadas fornece elementos para supor que, no Brasil, esse processo demonstra que houve uma articulação mútua entre cooperação e intervenção, ou seja, seria simplista demais acreditar que se teve, por parte do Brasil, aceitação incondicional às intervenções internacionais. O que tivemos foi uma sintonia entre os organismos internacionais e o governo, acentuada pela globalização das agendas educacionais.

3.5.1 O trabalho docente visto a partir das mudanças na política educacional brasileira

Nessa lógica, presencia-se o recuo da política em favor do mercado. As reformas curriculares, as novas formas de financiamento e de avaliação educacional atingem diretamente o trabalho docente, tornando-o cada vez mais padronizado e previsível, havendo

cada vez menos espaço para os saberes dos docentes¹⁷. Na atual conjuntura, determinam-se os espaços de flexibilidade permitidos para o professor em sala de aula: são mínimos, uma micro flexibilidade restrita aos procedimentos didático-metodológicos, criativos e criadores de estímulos para a aprendizagem, mas conectados aos limites definidos pela política da instituição (ou do Estado, ou do mercado). Há um estado de sujeitamento aos ditames da produção capitalista, portanto, com pouco espaço para “outras possibilidades para o pensamento”, haja vista que o pensar está *a priori* determinado, ou seja, os espaços que proporcionariam mobilidade para o pensamento encontram-se restritos, levando os professores a um estado de sujeição às leis, pareceres, decretos e diretrizes.

As ações dos governos e do empresariado convertidos ao neoliberalismo caminham para a criação, na educação e nas escolas, daquilo que chamam de “*cultura avaliativa*”¹⁸, que implica, sem rodeios, o estabelecimento de potentes formas de controle sobre o trabalho docente. Dentro dessa lógica, as escolas públicas passariam a experimentar uma realidade já vivida por muitas escolas particulares no Brasil: grande concorrência criada pelo sistema de captação de alunos, alto controle sobre os recursos aplicados no ensino e crescente vigilância sobre o trabalho educativo. Afirma-se que os baixos índices dos alunos poderão indicar professores não qualificados ou práticas docentes aquém do esperado, o que leva o governo e os empresários da educação a proporem mudanças nas relações de trabalho, em especial junto aos docentes das escolas públicas, o que iria permitir, segundo os defensores da privatização, que empresários da educação e o próprio Estado tivessem como intervir no processo sem que houvesse muitas resistências por parte dos professores, haja vista o medo da perda do emprego.

¹⁷Os saberes docentes são os saberes da experiência e se constituem no “[...] conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la; eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227-228).

¹⁸Sem enganos, a preocupação do MEC é com a criação e o aperfeiçoamento de mecanismos de monitoramento dos desempenhos dos sistemas de ensino “*com foco centrado na aprendizagem dos alunos e nos diferentes fatores associados ao rendimento escolar*”. Sem dúvida que o trabalho docente é centralmente atingido nesse processo de padronização do sistema educacional. Além dos censos, têm sido aprimorados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o sistema de avaliação do ensino superior, que tem no Provão o seu instrumento mais conhecido. Simultaneamente ao Provão, o MEC, por meio das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior (SESU), vem desenvolvendo a *Avaliação das Condições de Oferta*, que verifica, *in loco*, as condições de funcionamento dos cursos de graduação.

A combinação destes elementos – políticas de avaliação e alterações nas relações de trabalho – fornece os pontos centrais para uma compreensão de como o trabalho docente é controlado e de como a conduta do professorado, tomada nessa dimensão, passa a ser objeto de governo, ou seja, as reformas e os planos educacionais¹⁹, sob a influência do modelo de gestão neoliberal, desenvolveram uma rede de informações e de pesquisas que, no limite, têm produzido uma potente forma de controle sobre toda a prática educativa – das redes às escolas e destas às salas de aula. Nada escapa à “vigilância panóptica”²⁰ que se instala na educação. Assim, a produtividade, a eficiência e a eficácia da política educacional passam a depender da ação do professor. Todos os mecanismos produzidos para a coleta de dados e para a organização das informações educacionais, todas as orientações e diagnósticos construídos pelos organismos internacionais e nacionais²¹, alinhados ao atual modelo de sociedade de mercado, ao fim e ao cabo, dirigem sua atenção para o trabalho docente. O alvo é o controle e

¹⁹1 - Políticas de Descentralização, Promoção de Equidade e Fortalecimento da Escola Pública – a criação e implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), do Programa Dinheiro na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Projeto Nordeste e do Fundescola, apoiando o desenvolvimento do ensino fundamental, bem como do Programa Alfabetização Solidária.

2 - Políticas para a Melhoria da Qualidade da Educação Básica – O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Guia de Avaliação do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são programas parcialmente financiados pelo Banco Mundial (BIRD). As informações produzidas por estes levantamentos são amplamente disseminadas, tanto por meio das publicações tradicionais quanto dos novos meios eletrônicos, especialmente na página que o Inep mantém na internet (www.inep.gov.br). O Programa de Aceleração de Aprendizagem estimula e apoia os esforços dos sistemas de ensino para promover a correção do fluxo, enfrentando assim um dos principais entraves à melhoria da qualidade da educação, que é a incidência de elevadas taxas de distorção idade/série, cujas maiores causas são a repetência e a evasão. O Programa TV Escola, que possibilita aos professores das escolas públicas de ensino fundamental atualização e capacitação em serviço, além de divulgar vídeos que podem ser utilizados no suporte para as atividades em sala de aula. O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) tem como meta permitir às escolas públicas o acesso às novas tecnologias e incentivar programas de capacitação de professores, através de uma rede de Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs). Há também o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O Programa “Acorda, Brasil! Está na hora da Escola!” e a Campanha “Toda Criança na Escola” são outros exemplos (aqui não estão relacionadas às políticas voltadas para o ensino superior).

²⁰ Sobre o princípio da vigilância panóptica, afirma Bentham (2000, p. 17): “É óbvio que, em todos esses casos, quanto mais constantemente as pessoas a serem inspecionadas estiverem sob a vista das pessoas que devem inspecioná-las, mais perfeitamente o propósito do estabelecimento terá sido alcançado. A perfeição ideal, se esse fosse o objetivo, exigiria que cada pessoa estivesse realmente nessa condição, durante cada momento do tempo. Sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e ao não ver a possibilidade contrária, ele deveria pensar que está nessa condição.”

²¹ Este é o caso das recomendações encontradas na esfera empresarial, através de documentos do Instituto Liberal, do Instituto Herbert Levy, da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI) e das Federações das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação Brasileira de Associações de Bancos (FEBRABAN), *Educational Testing Service* (ETS), *International Assessment of Educational Progress* (IEAP), Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e, na esfera governamental, *Proyecto Principal de Educación* (PPE), Rede Latino-Americana de Documentação e Informação em Educação (REDUC), Sistema de Administração Escolar (SAEMEC) que é um módulo do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd), que permite mais agilidade na troca de informações entre as escolas e o MEC; Oficina Regional de Educação para a América Latina (OREALC) Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP), Secretaria de Educação Superior (SESU).

a padronização do trabalho realizado pelos professores e professoras, fazendo da prática deles o centro da questão, ou seja, será através da mudança de mentalidade dos professores e de sua convocação para aderirem às novas formas de abordagens na educação (novos paradigmas), marcados fortemente pelo pensamento neoliberal, que se mudará o quadro em que se encontra a educação no Brasil.

Aqui se estabelece um forte controle sobre o trabalho docente. Os professores e as professoras têm, então, seu trabalho medido, quantificado, avaliado a partir da satisfação dos clientes (alunos e seus pais), e sua própria satisfação como profissional é disposta em termos de custo-benefício para a escola. Toda possibilidade de resistência dos professores e das professoras a esta lógica empresarial (neoliberal da educação) passa a ser alvo de críticas e desconsiderações do governo e da classe empresarial, com o intuito de desestabilizar essas possíveis resistências e, conseqüentemente, obter sua anuência em relação à missão da escola, às determinações do currículo e ao modelo de sociedade vigente. Desse modo, combina-se vocação com profissão e o trabalho docente passa a ser visto com um forte apelo vocacional. Essa combinação de valores e crenças, tais como a ideia de vocação e compromisso, com concepções pragmáticas de qualidade, de eficiência e de profissionalismo, atribui um significado superior (sacerdócio) à profissão docente. Os discursos que reforçam compromisso e competência, qualidade, mercado e felicidade, circulam o tempo todo dentro do contexto da educação. Nada pode se opor a ele. Há todo um trabalho de doutrinação do qual participam ativamente as lideranças empresariais e governamentais e, passivamente, muitos intelectuais e docentes, convencidos da necessidade da eficiência educativa.

Assim é constituída outra dimensão do controle, que funciona como agente disciplinador da prática – *poder disciplinar* (FOUCAULT, 1987a). O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores controlados segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, “quase-manual”, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. Importa que nessa combinação sejam produzidos os discursos legítimos e as autoridades legítimas – quem pode falar e quem não pode; o que deve ser dito e o que não deve. Dessa maneira, são estabelecidas as condutas e os discursos legítimos que configuram o trabalho educativo, combinando aspectos vocacionais, profissionais e de mercado, instituindo uma rede de controle que envolve a própria docência, as estratégias de controle (formação continuada, cultura avaliativa) transmutam-se em elementos que irão passar aos professores informações sobre a qualidade do seu trabalho, vinculado à satisfação apresentada por alunos e pais frente aos resultados divulgados pelos órgãos encarregados das avaliações em educação no Brasil.

O trabalho educativo e o professorado são, assim, atualizados segundo uma insinuante combinação pastoral (vocação) e profissional (profissionalismo), indicando certo alinhamento da educação aos novos modelos de gestão empresariais, ligados às exigências neoliberais, como única forma racional de se elevar a qualidade do ensino. A potência desse discurso pode ser observada na resignificação do trabalho educativo e no comportamento dos professores, que se tornam os responsáveis pela formação de uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho capitalista. E isso passa a ser o que define o trabalho educativo e o papel do docente. A qualidade do trabalho docente passa a ser marcada pela adesão do professor às novas exigências feitas pelo mercado e, conseqüentemente, às ideias neoliberais na educação. Assim os *saberes da experiência docente* são eliminados e, em seu lugar, implanta-se uma cultura empresarial. Nesse processo, o docente tem seu fazer pedagógico determinado segundo as demandas do mercado.

No próximo capítulo, abordarei as particularidades apresentadas pelo Ceará, referentes ao tratamento das questões que envolviam a implantação, no Estado, de políticas estruturantes, dentre elas, a de interiorização da indústria, através da Secretaria da Indústria e Comércio e das Políticas Educacionais geridas pela SEDUC-CE, ambas apresentadas como condição para a inserção do Estado na esfera da mundialização da economia, garantindo, dessa maneira, o desenvolvimento e a distribuição de riquezas através de políticas voltadas para emprego e renda, que beneficiariam o povo cearense.

Para tanto, aportarei na cidade de Horizonte, no interior do Ceará, por ser uma cidade que cresce e se firma a partir dessas políticas implantadas pelos governos do PSDB, mostrando toda a complexidade dos círculos de cooperação, dos sistemas de ação viabilizadores da refuncionalização da cidade, a partir da instalação de indústrias, revelando suas alianças com o Estado e suas ingerências na reestruturação do espaço escolhido.

Ao longo do capítulo 4, farei pontuações que mostrarão as especificidades da cidade de Horizonte, evidenciando como essa mentalidade neoliberal caracteriza um momento de sua história, quando guiados pela elite empresarial cearense que ascendeu politicamente no poder em comunhão com os agentes econômicos hegemônicos do país, na busca da competitividade e da produtividade para as empresas e setores econômicos considerados com “vitalidade para participar dos círculos espaciais da produção e do consumo globalizados” (PEREIRA JÚNIOR, 2005, p. 8), culminando com interferências nos processos de subjetivação dos habitantes.

O meu olhar se dirige especificamente para a rede municipal de educação, a qual teve de lidar diretamente com essas novas políticas que, ao relacionar o local e o global,

inserem a construção do espaço de Horizonte num ordenamento de abrangência mundial; apontarei como o processo de industrialização implica em significativas transformações dos padrões demográficos, gerando mudanças na organização espacial, afetando a dinâmica populacional tanto em seus aspectos rural e urbano, como no fluxo migratório, que se dá em função da promessa de boas oportunidades de emprego/renda e da melhoria das condições de vida, gerando um problema de abundância populacional, alterando a distribuição da população pela cidade, principalmente em função do fluxo migratório.

E a educação, como se posiciona frente a essas questões? Que relações são estabelecidas? Ao analisar a educação, procurarei mostrar como seus novos paradigmas – presentes nas políticas educacionais de cunho neoliberal, pautadas na Teoria do Capital Humano e no Empreendedorismo – consolidam a apreensão de uma nova lógica pela população, ao assumir os ritmos da indústria, produzindo valores para esse espaço, alterando as ações dos “sujeitos da educação”, refletindo nas suas maneiras de ver, sentir, julgar e viver (processos de subjetivação).

4 AS PARTICULARIDADES DO CEARÁ

4.1 A interiorização da indústria

Durante cinco décadas (1930 a 1970), grande parte das indústrias brasileiras concentrava-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com maior predominância no Sudeste. Esse período acentua as disparidades entre as regiões do Brasil, provocando o aumento da pobreza nas outras regiões e uma forte concentração de renda nos estados do Sudeste e Sul do país. Enquanto o Sudeste e o Sul assumiam sua liderança no *ranking* nacional como regiões mais ricas, em função do seu parque industrial, o Nordeste apresentava baixo índice de crescimento econômico, tendo no seu processo de industrialização, notadamente, indústrias com investimentos de empresários cearenses.

A partir da década de 1960, essa situação começou a mudar em função do início do processo de transferência de capitais produtivos de outras regiões para o Nordeste, pautado, inicialmente, nas indústrias têxteis e alimentícias. Para Pereira Júnior (2005), a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) e de políticas de incentivos fiscais, mostra como o governo federal manifestou iniciativas de superação do subdesenvolvimento da Região Nordeste. Uma das medidas utilizadas foi o incentivo fiscal como fator que atrairia para a região investimentos que possibilitariam a promoção do desenvolvimento local. Isso fez com que o PIB cearense, em 2000, contribuísse com 21% do PIB do Nordeste.

Em 2000, o Ceará era responsável por 25% da ocupação industrial do Nordeste, com o crescimento impulsionado principalmente nos setores têxtil, de confecções e de calçados (BASQUES; DINIZ, 2004). Houve no Estado – notadamente no período do “governo das mudanças”, quando Tasso Jereissati assumiu o governo do Estado (1987-1991) – uma reestruturação do parque industrial, que passou pela reorganização do espaço físico, pelas políticas econômicas adotadas pelo governo; sendo notório que, em todos os planos econômicos criados no Estado do Ceará, principalmente a partir de 1987, o incentivo fiscal esteve presente, sendo esse o principal instrumento na atração de indústrias.

A política de incentivo à industrialização do Estado pode ser traduzida a partir de políticas expressas pelo Fundo de Desenvolvimento Industrial do Ceará (FDI), que objetivava a atração de indústrias para o Estado e, ao mesmo tempo, buscava alcançar os objetivos que visavam a descentralizá-la da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), indo em direção ao

interior do Estado. De acordo com Gonçalves, Queiroz e Alves (2007), até o início da década de 1960, a produção industrial do Estado do Ceará estava diretamente relacionada ao setor primário, tendo em sua pauta as tradicionais indústrias têxtil, alimentícia e química, que eram beneficiadas pela matéria-prima existente no interior do Estado.

4.2 A indústria brasileira a partir dos anos 1990

Com as mudanças no mundo da economia, advém o processo de globalização que é, sem dúvida, um dos maiores processos de reestruturação das organizações econômicas do mundo, envolvendo mudanças, inovações tecnológicas e efeitos socioculturais. O Brasil não ficou de fora, aderiu a essa tendência no início dos anos 1990 e, segundo Galvão (1999), vem adaptando-se às novas formas de organização produtiva e aos novos paradigmas de desenvolvimento impostos pela abertura comercial e pela internacionalização dos mercados, através do processo de integração macroregional imposto pelo novo sistema econômico mundial.

Um novo jeito de “ser” dos países se configurou a partir das mudanças provocadas pela economia. A competitividade, a desregulamentação da economia e a soberania das forças de mercado é que ditariam as novas regras de convivências sociais e política dos povos. Ao Estado coube a tarefa de redefinir os termos dos processos de atuação da economia, mediante a elaboração de modelos de desenvolvimento que colocassem as indústrias em sintonia com o contexto mundial, adequando-as aos novos parâmetros de desenvolvimento econômico e social.

Voltados para o mercado interno e vinculados a uma forte presença do Estado, os modelos de desenvolvimento vividos pelo Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, já não serviam mais e, como consequência, o país viu a desestruturação do modelo nacional na década de 1980, sendo essa considerada como a década perdida (HERMANN, 2005). No início dos anos 1990, houve no Brasil, uma acentuada queda na rentabilidade das empresas, chegando, em alguns casos, ao fechamento de algumas delas em função da liberação comercial brasileira, que pela redução das barreiras tarifárias e não tarifárias, provocou um desmantelamento de seu parque industrial, haja vista que a falta de competitividade ante os produtos importados colocou sua indústria em desvantagem. O resultado desse processo foi o desmantelamento da indústria brasileira, pois boa parte de seu parque industrial sofreu com perdas significativas, sendo que os setores mais atingidos foram o metal-mecânico, o eletroeletrônico e o têxtil. Os setores produtores de bens não duráveis, como têxteis e calçadistas, foram fortemente

atingidos pelo processo de importação, em função da valorização do câmbio (GONÇALVES; QUEIROZ; ALVES, 2007). O mesmo ocorreu com as indústrias ligadas ao ramo de confecções e alimentos, que tiveram fortes quedas no número de empregos relativos ao setor industrial: 65% dos empregos industriais no Nordeste, em 1960, caíram para 55% em 1970 (devido à diversificação do parque industrial) e voltaram para 65% em 2000. O incentivo fiscal e a mão de obra barata encontrada na região podem ser considerados como fatores determinantes na recuperação da indústria (SABÓIA, 2001).

A reestruturação das empresas tem contribuído com transformações estruturais para a economia brasileira, em particular a nordestina, razão pela qual se tem observado significativo fluxo de investimentos para essa região, destacando-se, a partir dos anos 1990, as políticas de atração de indústrias feitas pelo Governo do Estado do Ceará.

4.3 A política de interiorização da indústria no Estado do Ceará

A preocupação com o desenvolvimento de outras regiões do Estado (interior), além da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), provocou alterações relevantes nos incentivos fiscais concedidos pelo Fundo de Desenvolvimento Industrial do Estado do Ceará (FDI). Nota-se que, para os municípios localizados na RMF, o financiamento do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) era de 60%, com prazo de 72 meses e carência de 36 meses, sendo que o retorno era de 60%. Para os municípios localizados até 300 km, o financiamento do ICMS era de 75%, com prazo de 120 meses, carência de 36 meses e o retorno de 25%. Entre 300 km e 500 km da RMF, o financiamento era de 75%, prazo para retorno de 156 meses, com 36 meses de carência e retorno de 25%. Para os municípios localizados a uma distância superior a 500 km da RMF, o financiamento do ICMS era de 75%, com prazo de 180 meses, carência de 36 meses, sendo o retorno de 25% do valor financiado (PONTES; VIANNA; HOLANDA, 2006).

O programa de incentivos concedidos pelo governo do Ceará pode ser considerado parte de uma política agressiva, no tocante à atração de novos empreendimentos industriais. Observa-se que, a partir do FDI²², houve uma política de incentivos para atraí-los para o interior do Estado, sendo instituídos maiores incentivos às empresas que se instalassem fora da RMF. Quanto mais distante da RMF, maior a redução da carga tributária.

²²O Fundo de Desenvolvimento da Indústria (FDI) foi criado visando a descentrar as indústrias da RMF para o interior do Estado do Ceará, através de políticas de descentralização industrial.

Assim começou uma nova fase da organização econômica e política, na qual a reprodução de um modelo produtivo e de gestão viria facilitar a penetração do capital nacional e internacional no Ceará, provocando um rompimento com as práticas mais tradicionais de produção econômica. Como consequência é possível citar a distribuição do espaço industrial no Ceará, levando a uma redefinição desse espaço, vinculando-o às novas características, à organização sócio-espacial dos municípios. Na década de 1980, um grupo de “jovens empresários” se dizia disposto a reestruturar as relações socioeconômicas do Estado e “libertá-lo” do domínio “anacrônico” dos coronéis²³. Esse grupo de empresários, na crença de representar a vanguarda do movimento econômico no Ceará, transformou-se num grupo que passaria a atuar dentro do Centro Industrial do Ceará (CIC), tendo na crítica ao modelo de intervenção governamental, as razões que os levariam, anos depois, à composição de uma elite política considerada “progressista”, que poria em prática suas ideias modernizadoras.

Através de tais ideias, esse grupo de empresários – composto basicamente pelos senhores Benedito (Beni) Veras, Amarilho Macêdo, Tasso Jereissati, Sérgio Machado e Assis Machado – buscava a conquista do poder para, assim, programar políticas públicas que rompessem com o desenvolvimento do governo local, visto pelo grupo como atrasado.

Esses “jovens empresários” conquistaram o poder em 1986, elegendo Tasso Jereissati para o cargo de governador. Com a eleição de Tasso Jereissati, todo o projeto político da CIC foi transportado para dentro da administração do Estado do Ceará, como se representasse o interesse de toda a sociedade cearense; este era “governo das mudanças” que passou a ser caracterizado como um governo que promoveria as mudanças das quais o Ceará necessitava.

No Ceará, outro fator consubstanciaria essa nova fase: a eleição de Ciro Gomes, em 1990, e a dupla reeleição de Tasso Jereissati, em 1994 e 1998. Esses fatos materializaram os interesses do capital nacional e internacional no Estado, fundamentado numa filosofia burguesa/liberal (neoliberalismo). O clima da globalização serviria para justificar as ações tomadas pelo “governo das mudanças”. O papel do Estado, para a efetivação dessa nova fase, seria criar uma infraestrutura e fomentar a abertura de novos espaços para que tivéssemos as condições necessárias para consolidar o capital industrial do Estado e atrair investimentos – tanto nacionais como internacionais – para o Ceará, propiciando a efetivação do fortalecimento das tendências industrializantes cearenses, com base numa política de

²³“Esse grupo de empresários tinha claro que a eles cabia a tarefa de libertar o Ceará do domínio dos ‘coronéis’, que impediam a sociedade de marchar para a modernidade, para uma sociedade da razão.” (TEIXEIRA, 1995, p. 4).

“privatização”. (PEREIRA JÚNIOR, 2005). Assim, constata-se que os novos caminhos tomados pela organização política no Ceará, desde 1986, foram determinantes na promoção/intensificação do processo de industrialização do Estado. É a partir das medidas industrializantes, baseadas numa política de privatização que se compreende como o interior do Estado passa a ser considerado o lugar preferido pelos grandes investidores.

Considerando o capital como agente capaz de gerar altos lucros e acumulação, pode-se relacionar capital e espaço geográfico. Em função da acumulação e dos grandes lucros, o capital migra para lugares onde as condições de materialização da ambição do capital permitem sua penetração. A força de modernização capitalista legítima, em seu território, as racionalidades ditadas pelo mercado, erigindo novas organizações espaciais em benefício da produção e das trocas globais.

Isso foi exatamente o que aconteceu no Ceará: despontaram, num plano mundial, os resultados da atual lógica flexível capitalista e, num plano nacional, as consequências da abertura econômica ao capital hegemônico. Analisarei, no tópico seguinte, como essa dinâmica de organização do capital se refletiu no ordenamento espacial da cidade de Horizonte, por ser um lugar que foi inserido na lógica das transformações industriais, que se substanciou no Ceará através das políticas implementadas pelo “governo das mudanças”, dando ênfase às razões que fazem desse lugar, um ambiente propício à chegada de diversas empresas, tendo, em alguns elementos internos e externos, os fatores que o transformaram numa área selecionada para a localização industrial.

4.4 Os novos lugares: Horizonte e o significado da reestruturação socioespacial

4.4.1 O que coube ao Estado?

Quando os empresários buscam novos lugares para instalarem seus empreendimentos industriais, levam em consideração vários aspectos, tais como: a proximidade de um mercado dinâmico, energia, água, estradas para escoamento de sua produção, preço de terrenos para instalações das indústrias, mão de obra disponível, entre outros. Pensar em localização industrial é pensar em uma infraestrutura que viabilize a instalação dos equipamentos industriais. A quem caberia então viabilizar? No caso do Ceará, foi o Estado. A localização industrial, tomada por esses fatores, significa dizer que o mercado é livre e ausente de ações político-econômicas conjunturais, o que seria uma percepção

distorcida, haja vista que não estariam sendo levadas em consideração as práticas sociopolíticas e as estruturas históricas.

Entretanto, é preciso buscar compreender que outros fatores estão relacionados à localização industrial. É importante ressaltar dois fatores. O primeiro a ser considerado é o que tem, no processo de produção e distribuição da indústria, o fator que vai determinar sua localização e, nesse caso, será a própria empresa que decidirá o lugar onde instalará seu empreendimento; o segundo é o que concede ao desenvolvimento regional uma importância tal, a ponto de oferecer à indústria o *status* de agente mobilizador de discussão político-governamental. Nesse segundo caso, na compreensão de Pereira Júnior (2005, p. 53), “[...] a participação do governo pode ser observada como instrumentos indispensáveis na atração de investimentos ligados a empresas industriais.”

Quando isso ocorre, fica difícil não considerar o Estado um agente viabilizador da atividade industrial. Sua ação é de um autêntico representante de uma parcela do capital na conquista por novos lugares estratégicos para a consolidação e a ampliação de mais-valia global. Então, é possível interpretá-lo como um ilustre representante das forças capitalistas que cumpre sua função: a fomentação de maior reprodução do capital.

No Ceará, o interesse pela interiorização da indústria veio representar abertamente o interesse em desenvolver mecanismos para a atração e a consolidação de investimentos industriais, sendo (como já mencionado no início deste capítulo) os incentivos fiscais, o apoio financeiro e a implantação de uma infraestrutura básica de funcionamento, suas principais preocupações.

No “governo das mudanças”, a industrialização apareceu como foco principal nos programas econômicos adotados pelo Ceará. Para sua viabilização, a política industrial do Plano Plurianual do Governo do Estado (CEARÁ, 1992, p. 1) para o quadriênio de 1992-1995 trazia como diretrizes para a Secretaria de Indústria e Comércio as seguintes recomendações: “[...] criar condições básicas de infra-estrutura e aprimorar os mecanismos fiscais e financeiros de incentivo e apoio à instalação de novas unidades produtivas [...] identificadas a partir do estudo de oportunidades de investimento em nível de região e município.”²⁴

Buscava-se estimular o fortalecimento do parque fabril do Ceará, evocando as potencialidades municipais do Estado. O papel dos lugares selecionados também é considerado um importante componente na consolidação das políticas voltadas para a

²⁴ Na montagem da infraestrutura básica, segundo Pereira Júnior (2005, p. 55), “[...] o Estado do Ceará teve papel decisivo, pois praticamente ergueu os fixos responsáveis pelo abastecimento d’água e energia, além de aparelhar o sistema de comunicação.” Gerando as condições de infraestrutura necessária para atender as exigências das implantações no novo parque industrial de Horizonte-CE.

interiorização da indústria no Ceará. A ação do poder local como condição interna e a ação dos principais organismos financeiros oficiais de todos os programas do Estado – como o Banco do Brasil (BB), o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), o Banco do Estado do Ceará (BEC) e o Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), somados aos agentes de condicionalidade externa²⁵ foram determinantes para a efetivação dessas políticas.

As principais obras efetuadas para a concretização da criação da infra-estrutura necessária à implantação das indústrias, no caso da cidade de Horizonte, foram a instalação de uma estação de tratamento de água pela Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE), a construção de uma central de saneamento, a melhoria na rede de comunicação, uma rede de abastecimento de gás-natural (o gasoduto Pacajus-Horizonte, feito pela Companhia de Gás do Ceará – CEGÁS), a reforma e a duplicação da Rodovia Federal BR-116, além da ampliação de atendimento nas redes de educação, saúde e habitação, através da criação e da implantação, pelo Estado, de programas de desenvolvimento regional, que promoveriam e delineariam os caminhos no crescimento industrial de cidade.

4.4.2 As questões locais e a ajuda externa na construção do processo de industrialização de Horizonte.

Ao abordar a questão da espacialidade, Santos (1999) destaca as tantas “vertigens” que produzem a ideia de globalização e faz-nos refletir sobre o papel que os lugares desempenham. Conforme o autor, não existe um espaço global, mas apenas espaços de globalização. O mundo é o somatório de possibilidades, mas sua efetivação só se dará diante das oportunidades oferecidas pelos lugares. “É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades do lugar.” (SANTOS, 1999, p. 271).

Tomando essa compreensão de Milton Santos, procurei entender como se deu o processo de industrialização de Horizonte e suas implicações na realidade educacional do município, a partir da necessidade do reconhecimento do lugar como espaço irredutível, que reúne todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e geográficas.

Então, compreender por quais caminhos e por que motivos o município de Horizonte rendeu-se ao imperativo modernizante das políticas neoliberais implementadas pelo

²⁵Com a expressão “condicionalidade externa”, refiro-me aos investimentos financeiros provenientes de agentes econômicos internacionais: BIRD e BANCO MUNIDAL.

“governo das mudanças”, facilitará entender como se deu o processo de instalação de indústrias e fábricas no município.

4.4.3 A rendição ao apelo das políticas do “governo das mudanças” e as condicionalidades externas

Horizonte tem suas raízes históricas ligadas ao município de Pacajus. Olho D’água do Venâncio, sua antiga denominação, fazia referência às inúmeras fontes naturais existentes na região. A mudança no nome dessa localidade ocorreu a partir do decreto-lei nº 1.114, de 30 de dezembro de 1943, quando passou a ser chamada de Horizonte, nome sugerido pela professora Raimunda Duarte Teixeira, uma das primeiras educadoras do município, que definiu a região como um lugar onde a vista não alcança, caracterizada pela sua beleza e dimensão (HORIZONTE, 2010a).

Com a instalação de uma granja, na década de 1950, se iniciou o processo de expansão do comércio e a atração de outras empresas do ramo de avicultura, o que representou um aumento na geração de novos empregos, causando transformações significativas para o lugar. Esse crescimento, gerado pelo incremento de novos empregos e pelo comércio local coincidiu com a primeira tentativa de tornar Horizonte emancipado de Pacajus. Até então, Horizonte era um distrito que sonhava com sua emancipação, o que veio a acontecer com a lei estadual nº. 6.793, assinada pelo governador Virgílio Távora. A existência de Horizonte como município durou apenas um ano, pois pela lei nº 8.339 de 1963, assinada pelo então presidente General Humberto de Alencar Castelo Branco, Horizonte perdeu sua emancipação.

Horizonte continuou a crescer. A estrutura da BR-116 e seu intenso tráfego por dentro da cidade levaram à criação – às margens da estrada, ao longo da faixa que compreendia a zona urbana – de um comércio composto basicamente por bares, mercearias, lanchonetes, pequenas lojas e postos de combustíveis, o que gerou novos empregos.

Concomitante ao crescimento comercial ocorria um fluxo migratório cíclico, em virtude da seca, que veio a contribuir para transformar rapidamente a Horizonte-vila em Horizonte-cidade, culminando com a passagem definitiva da condição de distrito a município, através da lei estadual nº 11.300, assinada pelo governador Gonzaga Mota, no dia 6 de março de 1987. Tal emancipação foi efetivada em 1º de janeiro de 1989, com a posse do primeiro prefeito eleito, Sr. Francisco César de Sousa. Esse movimento de emancipação teve início com a criação da Associação dos Amigos de Horizonte (SAHORI), em 1984, com o objetivo

de lutar pela emancipação política. Em seus 23 anos de existência, Horizonte vem construindo uma história de crescimento econômico e desponta hoje como um dos principais polos industriais do Estado do Ceará. Nesse sentido, Horizonte exerce papel de comunhão com o novo.

É possível falar, então, de cumplicidade, da assimilação, da atração de investimentos externos, da acumulação e da regulação que dão materialidade à convivência no território local, o que permite que se compreenda o que fez com a localidade que não apresentava nenhuma tradição industrial se colocar na dianteira dos interesses por investimentos industriais.

Esse novo lugar apressou-se em criar as condições para a instalação de indústrias que se mostravam interessadas em vir para o Ceará. Entretanto, a cidade de Horizonte só se mostrou atrativa em virtude de oferecer ao capital, vantagens comparativas relevantes, como poucas indústrias na cidade, perspectivas de montagem e domínio de mercado, juntamente com o baixo custo de mão de obra, abundante e barata, foi crucial para a industrialização de Horizonte. O baixo nível de qualificação foi considerado um atrativo, pois para o preenchimento das vagas nesses lugares, a condição de abundância de mão de obra, associada a uma população sem nenhuma tradição sindical, significava que não haveria no novo espaço, ações que demonstrassem resistência e que inviabilizariam o processo produtivo. Em outras palavras, a precariedade intelectual foi utilizada como recurso para atrair investimentos para a cidade.

A análise dos atrativos industriais em Horizonte não pôde então deixar de considerar o preço da mão de obra. Conforme um trecho retirado de uma reportagem do jornal Folha de São Paulo (INTERIOR..., 1999, p. 4) quando foi feita uma matéria que destacava o aumento do emprego industrial em Pacajus-CE, “[...] uma das principais vantagens para a atração de indústrias que empregam muitos trabalhadores são os baixos salários.”

Localizada na região metropolitana de Fortaleza, e possuindo uma extensão territorial de 160 km², distando 40 km da capital cearense, com acesso pela BR-116, Horizonte tem como limites Aquiraz e Itaitinga (ao norte), Pacajus (ao sul), Cascavel e Pindoretama (a leste) e Itaitinga e Guaiúba (a oeste). O município é constituído por quatro distritos: Aningas, Dourado, Queimadas e Sede. A população de Horizonte é estimada em 54.362 habitantes (IBGE/01.07.2009). A concentração populacional na zona urbana é de 80% e, na zona rural, de 20%. Sua posição geográfica lhe possibilitou algumas vantagens: “[...] as benesses oriundas da expansão do Parque Metropolitano de Fortaleza (PMF), os atrativos fiscais das regiões administrativas do semi-árido.” (PEREIRA JÚNIOR, 2005, p. 62).

No tocante aos aspectos políticos locais, outros fatores podem ser considerados significativos para a viabilização do processo de interiorização da indústria. No caso de Horizonte, vale mencionar a estreita relação entre o poder local e o governo do Estado, que veio viabilizar, no início da década de 1990, a iniciativa dos investimentos na cidade de Horizonte. Tal aproximação refletia também o caráter político da parceria: ambos os governos, estadual e local, compartilhavam a mesma legenda partidária (PSDB), o que tornou a parceria governo estadual/governo local uma coautoria na gestão integrada do processo de instalação das indústrias em Horizonte. Uma das ações do município foi a doação de terrenos onde seriam construídas as fábricas, além da redução do ICMS cobrado pela prefeitura às empresas que viessem a se instalar na cidade.

Daí considerar que fazer uma análise do que representou a industrialização de Horizonte, é focar os elementos locais de atração industrial, já que, sem eles, correr-se-ia o risco de se ter uma visão distorcida do que foi o processo. De acordo com Pereira Júnior (2005, p. 67), “[...] a água, a localização, a mão de obra, o poder local, entre outros, são fatores que se apresentam como ‘do lugar’ e não podem ser vistos senão como referências de grande auxílio para se compreender a consolidação das forças capitalistas.”

4.5 A rendição ao neoliberalismo: as condicionalidades externas

Ao pensar em localização industrial, é preciso considerar alguns elementos que são referências para a localização e a instalação de parques industriais, em função dos interesses de maximização dos lucros pela empresa. Nos parágrafos anteriores, detalhamos esses elementos.

A chegada da indústria em Horizonte rompeu um pouco com essa concepção, pois não foi apenas o desejo de lucro pelas empresas que motivou a procura por esse lugar. A industrialização de Horizonte, para ser compreendida, tem que ser pensada como um processo de reprodução das relações de produção. Só assim é possível compreender os diversos elementos que reorganizam as forças produtivas e verificar os instrumentos que orientam a ação do capital diante da apreensão dos novos espaços.

O Ceará, com sua inserção cada vez maior nos quadros econômico nacional e internacional, demonstra uma tendência verificada em todo o país. Qual? A deflagrada guerra fiscal que, no Ceará, foi assumida pelo Estado e seus municípios, na tentativa de atrair os investimentos que migravam do Sul do país, em busca de novos espaços de reprodução e acumulação do capital. Em Horizonte não foi apenas a simples anexação do lugar pelos

interesses do capital o que definiu a instalação das indústrias. O desejo da cidade de receber esses empreendimentos apresentava-se tão significativo quanto o movimento de expansão da mais-valia.

Horizonte está entre as cinco maiores potências econômicas do Estado. Atualmente, 31 empresas compõem o polo industrial, no qual predominam os setores têxtil, automotivo, de calçados e de granito, gerando cerca de 16.500 empregos diretos formais, contribuindo para a geração de renda e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Isso significa que com a chegada da indústria em Horizonte, todos os componentes que interferem na produção do espaço passaram a ser redefinidos. Os empreendimentos de capital externos ao lugar – tanto nacionais como internacionais – confirmam a eficiência dos mecanismos orientados pelo Estado na atração das plantas industriais para a cidade.

As empresas instaladas em Horizonte podem ser divididas em três grupos, considerando o destino final de sua produção, aquelas que produzem para o abastecimento regional, para o nacional e para o internacional. Isso acontece porque as indústrias que remodelam o quadro socioeconômico de Horizonte não se destacam por cultivar uma relação de proximidade com o local. A grande maioria das empresas instaladas negocia sua produção para fora do lugar, do mesmo modo que a matéria-prima e auxiliar provém de fora. A dinâmica de troca, entre espaços mediados pelos elementos que caracterizam a ação da indústria (insumo-produção-venda), garante uma inserção do lugar, numa articulação mais ampla do espaço.

A manifestação de muitos componentes característicos da mundialização da economia inserem o município na dinâmica de um mercado mais global, mostrando que é a própria produção que passa a ser fragmentada em diferentes parcelas do espaço mundial, já que não mais respeita os velhos obstáculos estabelecidos pelo espaço. O rompimento com as relações mais tradicionais de conexão espacial possibilitou a criação de laços de consumo e de dependência com os mais diversos centros de produção do mundo.

Essa mobilidade tem interferido nos processos de socialização, definindo modos de vida da população local. Por considerar que a indústria modifica sensivelmente o movimento da cidade, a ela se designa uma diversidade de funções, e à proporção que o domínio industrial vai dando maior intensidade à produção, a vida cotidiana sofre alteração em função dessa intensidade, ocasionando a criação e circulação de novos valores, que passam a interferir no processo de subjetivação das pessoas do lugar onde esta indústria se instala.

O caso de Horizonte é um exemplo vivo dessa transformação que ocorre nos lugares onde as indústrias se fixam. A cidade, até então com seu jeito pacato de lugarejo do interior, viu-se, de forma abrupta, invadida por um equipamento que trazia consigo um exército de pessoas dos mais diferentes lugares do Estado e do país, que traziam consigo sonhos, tristezas, alegrias, desejos, frustrações, enfim, uma carga considerável de elementos da ordem do comportamento humano que se misturariam aos do povo do lugar. Isso veio refletir, nos ordenamentos urbano, geográfico, econômico, sanitário (saúde), social e político, o total despreparo para o enfrentamento dessa nova realidade que se instalou a partir da chegada do “desenvolvimento” através da industrialização.

Frente a essa realidade, como a educação, o governo local, a igreja, e as instituições sociais se posicionaram? Que discursos foram criados a fim de dar sustentabilidade a essa “nova ordem”? Como e através de que mecanismos se difundiram uma “nova lógica de ordenamento político e social” do lugar? Que “regimes de verdade” foram instituídos e absorvidos pelas pessoas do lugar?

Se, para Foucault (2000, p. 56), os discursos são práticas que organizam a realidade – ainda que por meio de signos – “[...] o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala.” Será esse *mais*, a partir dos discursos, que procurarei identificar, visando esclarecer as divisões, diferenciações, distinções, o visível e o dizível. O foco não está, portanto, “[...] no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais” (FOUCAULT, 2000, p. 193), no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas. Restringir-me-ei à educação, e aos ambientes que lidam com processos educativos, não somente às escolas

4.6 Aspectos educacionais da cidade de Horizonte

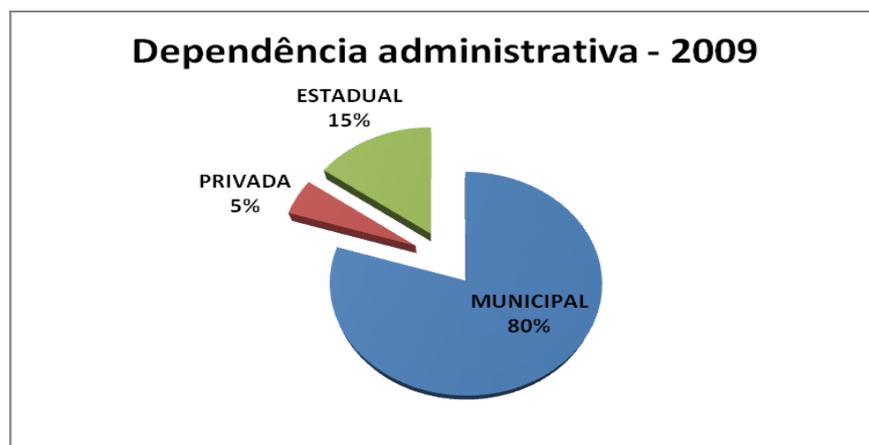
A gestão municipal através da Secretaria de Educação é a principal responsável pelas duas primeiras etapas que constituem a educação infantil (creche e pré-escola) e o ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Em 2009, foram matriculadas 2.065 crianças na educação infantil, e 10.180 crianças e jovens no ensino fundamental. Além dessas etapas, o município conta, ainda, com o atendimento às modalidades de educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial. A EJA conta com 558 alunos nos Programas de Alfabetização de Adultos; e 1.790 no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte (CEJAH). A educação especial atende a 193 estudantes, incluídos em salas regulares, sendo 6 crianças na educação

infantil; nas escolas de ensino fundamental, 187 alunos no Núcleo de Educação Especial Maria Nazaré Domingos, 65 alunos com necessidades especiais.

O ensino médio que completa a educação básica, e de responsabilidade do governo estadual, apresenta um total de 2.768 jovens matriculados, sendo atendidos pelas escolas: Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Nogueira Lopes e Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Dolores Alcântara e Silva, de acordo com o Censo Escolar 2009. Já em relação ao ensino na modalidade de ensino profissionalizante é compartilhada entre o Centro Vocacional Tecnológico (CVT) e o Núcleo SESI-SENAI, ambos oferecendo formação profissional para a comunidade, em diversas áreas. O ensino superior, em Horizonte, se dar através de parcerias com universidades públicas e privadas que têm utilizado espaços das escolas públicas, em períodos adequados às possibilidades dos alunos.

O município tem um parque escolar composto por 42 instituições municipais, sendo 27 escolas de ensino fundamental, 14 centros de educação infantil e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos, atendendo um demanda de um total de 14.776 estudantes nas instituições municipais, 2.768 nas escolas estaduais e 952 estudantes nas instituições privadas, conforme matrícula por dependência administrativa apresentada no quadro abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição em percentuais dos alunos de Horizonte, nas redes Estadual, municipal e privada

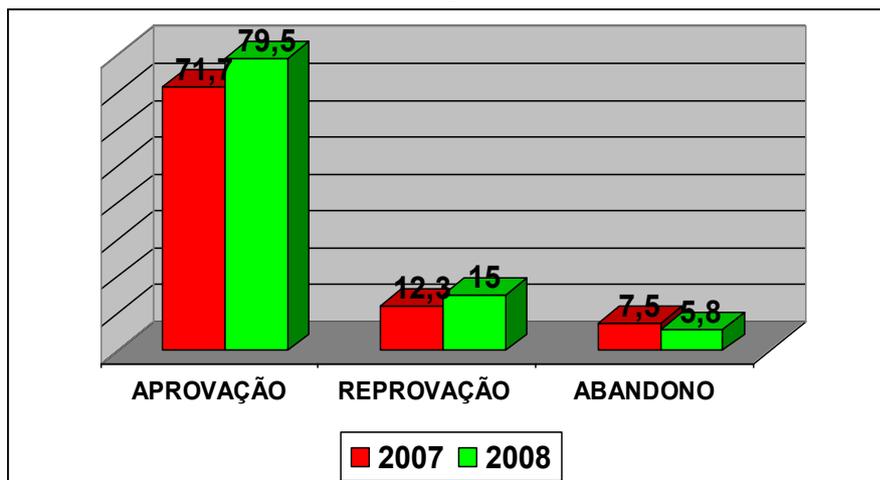


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Horizonte-CE.

A taxa de escolarização líquida no Ensino Fundamental é de 90,7% (IBGE, 2000). O analfabetismo no município ainda é elevado e atinge, conforme dados do IBGE (2000), 28,20% da população com 15 anos ou mais. Essa taxa cai para 13,90% entre a população de 10 a 15 anos. Como indicadores educacionais, pode-se destacar o Índice de Desenvolvimento

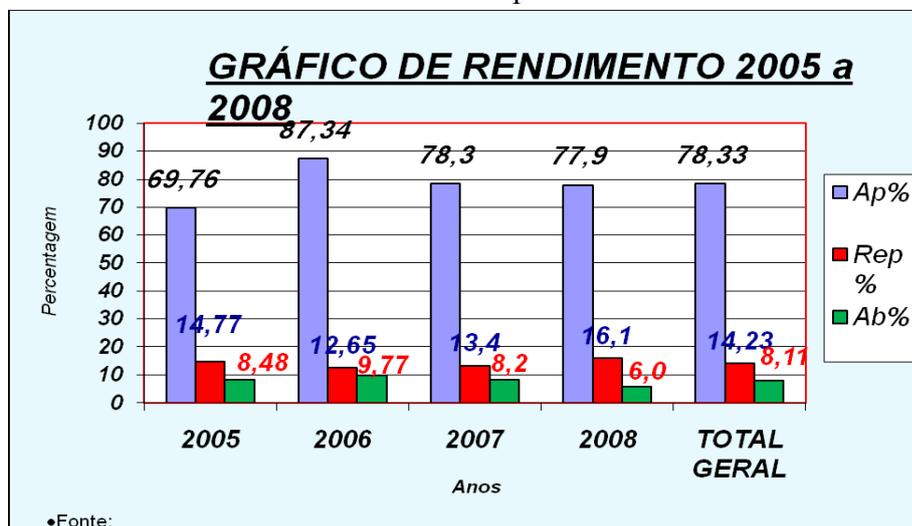
da Educação Básica/2007 (IDEB), no qual Horizonte apresenta a seguinte pontuação: 4,0 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,4 nos anos finais. As taxas de reprovação e abandono, somadas, totalizam 21,60%, em 2007. Já em 2008 essas taxas decrescem para 20,80% consequência da diminuição da taxa de abandono e elevação da taxa de aprovação de 71,7% para 79,2%.

Gráfico 2 – Indicadores de desempenho - 2007/2008



Fonte: INEP/SEDUC - Censo Escolar 2008

Gráfico 3 – Rendimento dos alunos no período de 2005 a 2008



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Horizonte-CE (SMEH).

Esses dados serviram de base para uma redefinição das políticas em educação do município de Horizonte. Algumas medidas foram tomadas visando desenvolver mecanismos e instrumentos de planejamento e gestão. A seguir trago algumas ações desenvolvidas pela prefeitura municipal no ano de 2008, em relação à educação:

- 1º) A decisão político-administrativa adotada no início de 2009 pelo prefeito municipal repercutiu para o desempenho da educação municipal, isto é, a reforma administrativa da prefeitura possibilitou o desmembramento da Secretaria de Educação e Cultura, sendo criada a Secretaria de Educação com novas coordenadorias. Tal decisão implicou a elaboração das competências de cada coordenadoria, com os seus núcleos e grupos de trabalho, regulamentadas em documento. Tal iniciativa proporcionou uma nova dinâmica institucional que tende a melhoria dos serviços educacionais;
- 2º) A revisão e o monitoramento do Plano de Ações Articuladas (PAR).
- 3º) O fortalecimento do Conselho Municipal da Educação, criado pela lei nº 300, de 17 de outubro de 1990, reestruturado pela lei nº 302, de 23 de junho de 2000, e alterado pela lei nº 659, de 19 de maio de 2008. Esse com funções normativa, deliberativa, consultiva e mobilizadora, foi recomposto em 2009 e reestruturado com regimento interno e plano de trabalho;
- 4º) O Conselho do Fundeb foi reestruturado em 2009 (lei nº 714/2009);
- 5º) O Conselho de Alimentação Escolar.
- 6º) A instalação, em todas as escolas e Centros de Educação Infantil, de conselhos escolares;
- 7º) Funcionamento de 21 grêmios estudantis que atuam nas escolas municipais como apoio à gestão escolar;
- 8º) A elaboração do Plano Plurianual da Secretaria de Educação, em julho de 2009, que considerou as propostas apresentadas na Conferência Municipal;
- 10º) A construção das diretrizes para a educação especial;
- 11º) A definição e implantação da política para formação dos gestores escolares;
- 12º) A revisão do Plano de Cargos e Carreiras dos professores do município (PCC).

Essas medidas listadas vieram viabilizar possíveis relações com a cultura do “empreendedorismo” e de uma “educação empreendedora”. No próximo capítulo, farei uma abordagem a partir das entrevistas realizadas com dois ex-secretários de Educação e os atuais secretários, respectivamente, de Educação e do Desenvolvimento Econômico do município de Horizonte, enfocando de que forma esse discurso de uma educação que se volta para as questões do empreender, vem sendo gestada no município. Além das falas dos entrevistados, trago as análises de documentos produzidos pelo MEC, tais como a nova LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), e os produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de

Horizonte: O *Plano Municipal de Educação*, o *Pacto pela Educação de Horizonte* e a cartilha produzida pela prefeitura municipal, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, com assessoria do SEBRAE-CE, intitulada *Horizonte avançando com o microempreendedor individual*.

A análise desses documentos possibilitará uma visão mais detalhada e aprofundada da realidade de Horizonte, deixando claro como e de que maneiras as políticas educacionais estão sendo pensadas e trabalhadas no município, vindo a servir de instrumentos de produção do “sujeito pedagógico”²⁶, já não analisado apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também do ponto de vista da “subjetivação”, ou seja, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas podem constituir-se em instrumento que medeia certas relações das pessoas consigo mesmas. Atento a esse processo, tive o cuidado de pôr em evidência as relações que vem sendo estabelecidas entre políticas de educação de cunho neoliberal, influenciadas pela teoria do Capital Humano, juntamente com o empreendedorismo e os processos formativos que tratam da incorporação da ideia do empreendedorismo no campo educacional através da formação dos professores.

²⁶“O sujeito pedagógico aparece então como resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas.” (LARROSA, 1999, p. 52).

5 AS POLÍTICAS MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO EM HORIZONTE: SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO

5.1 Empreendedorismo e políticas educacionais

Nos capítulos anteriores, enfatizei como o neoliberalismo de ancoragem norte-americana impôs ao Brasil um redirecionamento das políticas em educação. Para Morais (2002, p. 13):

[...] trata-se de mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que fazem escolhas relevantes. [...] as reformas neoliberais têm como horizonte (e, portanto, como critério de avaliação e seus sucessos) a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é “racional”.

Dessa forma, pode-se dizer que o neoliberalismo buscou alterar e instalar as bases sobre as quais se assentaria o ideário neoliberal na política educacional brasileira. Daí, como consequência da investida do capital sobre a educação, a produção de discursos que passaram a circular nos meios educativos, relacionando educação e sucesso, competência e habilidades, criação e inovação, levando ao imaginário dos indivíduos novos lugares para produção e reprodução do capital. O exemplo típico é o empreendedorismo com sua educação empreendedora.

O capital externo veio garantir a instalação das bases que dariam sustentação a essa “nova ordem”. Os investimentos externos, somados a outros dispositivos de ação governamental (políticas de governo), possibilitaram a construção de uma infraestrutura que serviu à instalação de novos empreendimentos no setor industrial, tanto na produção de bens tangíveis (indústria de transformação) quanto os de bens intangíveis (indústria de serviços). No Ceará, a efetivação das políticas de governo se deu a partir de articulações intersetoriais, em virtude da dimensão desses empreendimentos. A educação teve um papel significativo, cabendo-lhe desenvolver políticas que se voltassem para o enfrentamento do analfabetismo, a redução do baixo índice de escolaridade, à criação de escolas profissionalizantes e a busca de parcerias com a iniciativa privada, visando uma articulação educação-trabalho. O baixo índice de escolaridade era considerado um problema grave e, portanto, deveria ser enfrentado.

Tivemos nos mecanismos internacionais de financiamento da educação (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, BANCO MUNDIAL, FMI entre outros) aportes financeiros e consultorias que indicavam as ações que deveriam ser tomadas pelos gestores da educação. Ao se voltar para a gestão, buscou-se alinhar a educação aos interesses do mercado. Isso veio a influenciar os processos formativos dos professores e dos alunos, conduzindo-os a uma formação que fosse capaz de alterar suas percepções, dando-lhes elementos e razões para aderirem ao modo como sob o neoliberalismo, deveriam ser pensados os processos formativos e a práticas educacionais. A necessidade de adequar o país aos interesses do capital internacional resultou em intervenção nas políticas educacionais. Uma das principais estratégias utilizadas pelos neoliberais foi a intervenção direta nos processos educacionais voltados para a formação dos professores, ressignificando suas práticas e a educação.

A nova LBD de nº 9.394/96, entendida como fundamento, de sustentação, estruturando novas diretrizes, normas de procedimento, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), veio representar bem a efetivação dos interesses do capital em relação à educação. As bases remetem a uma função substantiva da educação organizada, compondo-se de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contornos de direito. As diretrizes, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Agregam-se uma modalidade de organização, ordenamento de ofertas, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação inter e intra-sistemas. As bases têm um conteúdo de ordem política, as diretrizes um conteúdo de formação operativa. Assim a educação passou a ser baseada em moldes gerenciais como das grandes empresas; tendo, no discurso da qualidade total, do *just in time*, dos círculos de controle de qualidade, os “cinco S”²⁷, ferramentas importantes na reestruturação da gestão da escola, caracterizando a educação como um negócio. Definia-se, afinal, um lineamento estruturante da para a educação do país.

No Ceará, as ações voltadas para a implantação das “verdades neoliberais”²⁸ foram marcadas pela passagem do PSDB no comando da política local, sendo o governo das

²⁷“O 5S é o bom-senso que pode ser ensinado, aperfeiçoado, praticado para o crescimento humano e profissional. Convém se tornar hábito, costume, cultura. Os propósitos da metodologia 5S são de melhorar a eficiência através da destinação adequada de materiais (separar o que é necessário do desnecessário), organização, limpeza e identificação de materiais e espaços e a manutenção e melhoria do próprio 5S. São cinco palavras que inciam-se com a letra S, são elas: Seiri (senso de utilização, Seiton (senso de ordenação), Seiso (senso de limpeza), Seiketsu (senso de normalização), Shitsuke (senso de autodisciplina).” Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/5S>>. Acesso em: 5 ago. 2010).

²⁸“Verdade compreendida a partir de Foucault. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. E ela possui nele [mundo] efeitos regrados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o

mudanças a grande marca da “modernização e avanço do Ceará rumo a um novo tempo”. Já não era mais aquele Estado que ficou no passado; as mudanças davam o tom da nova realidade que se instalava no Ceará. Como ação concreta, adotou-se uma política que faria o interior do Estado entrar no cálculo do poder, como lugar em que viria a ser plantada uma das sementes da governamentalidade, a neoliberal. A “interiorização da indústria” funcionou como estratégia para o enfrentamento de um dos piores males: o desemprego – gerador de fome, desgraças, problemas de saúde e educação. Os “bem intencionados tucanos” já não estavam pensando apenas na geração de empregos, eles queriam lançar mão de ferramentas que levassem a população do Estado, um discurso que colocava a educação como elemento gerador de possibilidades de ascensão social, logo, essencial para o avanço rumo ao primeiro mundo. Esse era o discurso, mas o que se projetava eram as condições materiais para o capital continuar sua reprodução, dessa vez, em terras alencarinhas.

Tomar a educação como investimento e fonte de maior importância para o crescimento econômico, é a Teoria do Capital Humano, de Theodore W. Schultz, em plena efetivação no Ceará. Com a interiorização da indústria, a realidade das cidades onde se efetivaram as políticas de industrialização apresenta uma profunda mudança em seus modos de ser, em virtude dos novos valores que nelas passaram a circular.

A partir daqui abordarei a questão do empreendedorismo e da novidade de seu discurso para, em seguida, demonstrar como esse discurso vem afetando as políticas de educação, alterando o fazer das pessoas e da escola, mais especificamente, os processos de subjetivação dos envolvidos com o fazer pedagógico. O trabalho docente passou a ser pensado a partir das novas exigências feitas pelo mercado e, conseqüentemente, pelas ideias neoliberais. Aqui, os *saberes da experiência docente*²⁹ foram eliminados e, em seu lugar, implantou-se uma cultura empresarial. Neste processo, o docente tem seu fazer pedagógico determinado segundo as demandas do mercado.

estatuto daqueles que tem a função de dizer o que funciona como verdadeiro.” (CASTRO, 2009, p. 423).

²⁹ Os saberes docentes são os saberes da experiência e se constituem no “[...] conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la; eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227-228).

5.2 O que muda com o empreendedorismo?

O discurso técnico que defende que cada um deva ser um empreendedor, e que a mudança de comportamentos e do aprendizado seria suficiente para mudar a condição das pessoas, fez com que o empreendedorismo passasse a ser considerado o principal canal de crescimento econômico, transformando-se, segundo Dolabela (1999, p. 290), “numa revolução silenciosa, que representou para o século XXI o que foi a revolução industrial para o século XX”.

Para sua difusão, foram utilizados meios que fizessem chegar a esse discurso a todos os indivíduos; daí sua investida no campo educacional, no mundo empresarial, na literatura de autoajuda e em todos os meios de comunicação disponíveis, visando a cooptação de pessoas e suas concepções. A produção do novo indivíduo, “o empreendedor”, passou a ser tarefa de um mercado que ansiosamente desejava indivíduos que se afinassem às suas necessidades e que fossem capazes de realizarem novas combinações. López-Ruiz (2007, p. 118-125) recorre a Schumpeter para esclarecer o são essas novas combinações.

[...] por “novas combinações” Schumpeter entende a tarefa de introduzir no mercado um novo bem ou uma nova qualidade de um bem; de adotar um novo método de produção; de abrir um novo mercado; de conquistar novas fontes de suprimentos de matérias-primas ou de produtos semi-industrializados; ou, também, de executar uma nova forma de organização para uma indústria qualquer. [...] podemos dizer que, para Schumpeter, o empreendimento de novas combinações é, em primeiro lugar, uma *função especial* própria do processo econômico, que, como a que temos salientado, tem uma importância decisiva para o desenvolvimento da economia. Ao mesmo tempo, entretanto, também é uma atitude *sui generis* que constitui o privilégio de um tipo de pessoa e, por essa razão, é um atributo de uma minoria, daqueles que Schumpeter chamou de empreendedores.

Dessa forma, mudança de valores e de comportamentos frente às novas exigências é o primeiro passo a ser tomado pelos futuros empreendedores. López-Ruiz (2007, p. 14), “[...] o empreendedor era, enquanto capitalista, um representante do capital, para usarmos as palavras de Marx; enquanto no neoliberalismo o empreendedor é capitalista enquanto representante de si mesmo.” É possível dizer que a investida sobre as políticas educacionais é considerada o meio mais amplo para disseminação dos objetivos, metodologias e práticas de um processo de “educação empreendedora”; recorre-se a leis, pactos, parcerias, convênios, enfim, fabrica-se toda uma discursividade a partir dos documentos dessas políticas, fazendo com que as ideias que circulam em torno do empreendedorismo sejam acessadas por todos.

Mas, qual a novidade da “boa nova”? Expressões como “revolução silenciosa” e “era do empreendedorismo” buscam omitir sua origem, tendo em vista que o individualismo,

fundamentado na competição e na desigualdade está na base do discurso do empreendedorismo. Então, não existe nenhuma novidade, mudando apenas o foco do discurso.

O que se observa é um conjunto de valores e crenças que visam a manutenção de uma determinada ordem social, ocultando os elementos que ameaçam e lhe são inerentes. O empreendedorismo reproduz a mesma visão conversadora norte-americana que preponderou na década de 1980, em que se responsabilizavam os indivíduos pela sua condição de vida (MOTTA, 1984).

De acordo com Kovarick (2003, p. 63), a culpabilização das pessoas que se encontram em condição socioeconômica precária, parte da premissa que esta situação é um problema das próprias pessoas, “fruto de sua própria e única responsabilidade”. Assim, a condição para a superação dessa condição só será possível com base no individualismo e na competição. Essa concepção mascara o vínculo do empreendedorismo com as demandas do mercado capitalista. Conforme Costa (2010, P=?).

O empreendedorismo que hoje conhecemos constitui, talvez, aquilo a que Foucault chamava de dispositivo, um dispositivo e/ou diagrama de governo, estreitamente associado ao neoliberalismo norte-americano, o qual faz um uso estratégico da educação (familiar, escolarizada, técnico-profissional, universitária etc.), e da pedagogização das novas tecnologias e práticas de gestão, vistas como fontes fundamentais de investimentos em capital humano, para radicalizar o processo de empresariamento da sociedade, tomando o mercado como princípio de inteligibilidade e a concorrência como princípio de formalização e como ancoragem mestra. Por outro lado, a interface entre empreendedorismo, concorrência e educação também aponta para questões relacionadas à biopolítica, pois, como dizia Theodore Schultz (1973, p. 9): “Uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população.”

A ideia de que o empreendedor é uma pessoa livre e criativa, e de que a empresa capitalista é o modelo de organização social que promove o desenvolvimento, leva às pessoas a concepção de que é a mudança de hábitos e comportamentos adquiridos através de processos formativos (educação empreendedora), que as habilitarão para que sejam capazes de estabelecer laços de inclusão no sistema produtivo.

O discurso do empreendedorismo vem dando sinal do seu avanço sobre a escola no Brasil. A rede Pitágoras é um exemplo; em maio de 2004, realizou em São Paulo o congresso do empreendedorismo, um “novo passo em educação”, que teve como objetivo: “[...] desencadear uma discussão sobre conceitos, pesquisas e experiências práticas de formação de empreendedores, evidenciando o empreendedorismo como parte integrante da

educação escolar.” (ANDRADE, 2005, p. 13). Como resultado deste congresso, houve o lançamento de uma publicação pela editora Artmed, em 2005, intitulada: *O empreendedorismo na escola*, que resgata os princípios do empreendedorismo e suas possibilidades de aplicação no cotidiano escolar.

Em *O empreendedorismo na escola*, Cláudia Vilela (2005) é mais explícita na relação que faz do empreendedorismo com as políticas educacionais. Afirma que a inserção do empreendedorismo na escola significa colocar em prática as diretrizes e os pilares da educação nacional, haja vista que, na opinião da escritora, a LDB quer uma escola democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística; portanto, com características próprias da teoria do empreendedor.

O avanço do empreendedorismo sobre as políticas educacionais está se dando de forma contínua e crescente, indo desde a educação informal, com a finalidade de converter os trabalhadores desempregados em empreendedores, passando por atividades de subsistência econômica, e chegando com muita força ao ambiente escolar. Cabe analisar o que isso pode representar e quais são as suas consequências para o cotidiano escolar, desde as concepções de educação até a formação dos professores.

5.3 O que os secretários de Educação e do Desenvolvimento Econômico de Horizonte dizem sobre a educação e empreendedorismo

Com as entrevistas realizadas com a secretária de Educação do município de Horizonte, a Prof^ª. Dione Soares, o ex-secretário de Educação, o Prof. Everardo Domingos, o com o Sr. Dário Rodrigues, secretário de Desenvolvimento Econômico, busquei identificar como a cidade estava lidando com a questão do empreendedorismo e de que forma isso vinha sendo trabalhado pela Secretaria Municipal de Educação, alterando o cotidiano das pessoas. Nas falas dos entrevistados o objetivo foi captar: suas experiências como gestores e de que forma isso se efetivou no exercício do cargo; as concepções que tinham sobre educação; os impactos para a cidade das políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação; as parcerias realizadas com outros órgãos nos níveis federal, estadual e municipal, e o que isso significava para o município; por fim, a compreensão que tinham em relação à educação e ao empreendedorismo.

Utilizei três roteiros de entrevista, do tipo semiestruturadas (ver Apêndices), os quais compreendiam três momentos. O primeiro versava sobre as impressões que esses

gestores tinham da cidade de Horizonte (características econômicas e sócio culturais) na época em que estiveram à frente da Secretaria de Educação, focando: a situação das escolas e as possíveis mudanças ocorridas a partir de suas ações; os valores que norteavam suas ações; as parcerias realizadas e os objetivos que buscavam alcançar. No segundo momento, foi a relação entre a SEDUC-CE, o MEC e a SEDUC-Horizonte que foi contemplada. Para tanto busquei colocar em evidência os sistemas de cooperação entre esses três órgãos; as diretrizes que nortearam a elaboração de políticas públicas; a participação da sociedade na elaboração destas políticas; o papel da secretaria na execução e no acompanhamento das políticas de formação dos professores e os conteúdos trabalhados nesta formação. No terceiro e último momento, voltei-me para a cidade de Horizonte, perguntando como a cidade, que tem na indústria sua principal atividade econômica e que necessita de mão de obra especializada, vinha interpelando a educação sobre as políticas em educação voltadas para a questão da inclusão.

Dois outros pontos foram privilegiados por mim nas entrevistas: o primeiro diz respeito às relações da Secretaria de Educação do Município com a indústria e o comércio locais, norteadas pelo discurso que enfatiza a educação como um meio pelo qual os indivíduos adquiririam qualificação e competência, tornando-se aptos para enfrentar o mercado de trabalho. O outro, a questão do empreendedorismo, amplamente disseminado através da mídia (televisão, revista, jornais, livros de autoajuda, programas religiosos), como objeto de atenção, tanto por parte do setor privado quanto pelo poder público. A concepção de sucesso foi também levada em consideração. O que é uma pessoa bem-sucedida? Quais as principais competências que as pessoas deviam desenvolver para se tornarem bem-sucedidas?

A relação entre educação e empreendedorismo, e as parcerias com a indústria, o SEBRAE e o governo do Estado, foram os temas abordados na entrevista com o secretário de Desenvolvimento Econômico do município de Horizonte, na tentativa de captar possíveis relações entre educação e empreendedorismo e suas repercussões no desenvolvimento de políticas para a cidade.

5.4 A cidade, as escolas, os valores e as parcerias: contribuições e impactos

[...] nosso plano de educação, o atual, foi pensado com uma visão mais de Estado do que de governo, está pensado para um período de 10 anos, [...] procuramos, para a elaboração do plano municipal, envolver o máximo que a gente pôde da comunidade, realizamos audiências públicas na câmara, fizemos cinco conferências, uma em cada região, depois uma grande conferência; houve um momento nas escolas de preparação para as conferências, foi um processo muito rico, acompanhado,

sistematizado, avaliado. Então, eu tenho grande alegria em falar no plano de educação, eu acho que ele responde às expectativas dos docentes, dos profissionais da educação como um todo. [...] esse desafio de aproximar a questão das particularidades locais, falando das indústrias e a nossa política de educação, é um dos maiores desafios. Para se ter uma ideia, nós elaboramos uma proposta de um pacto, eu já participei de duas reuniões de uma associação dos empresários da região metropolitana, onde eu fui lá, e já tem uma reunião marcada comigo e o presidente dessa associação, com o secretário do Desenvolvimento Econômico, para discutirmos em cima de uma proposta que se volte para os desafios que estão postos na questão da educação municipal, porque o município parte de 8 mil para 55 mil, e não tem política pública que dê conta disso, é um desafio muito grande, [...] porque aqui é um imigração muito forte, determinados períodos do ano a população cresce e em outros baixam, e isso se dá muito em função da indústrias locais, dos momentos de maior empregabilidade, e aí a região toda migra para Horizonte em busca de emprego, [...] enquanto política pública de educação a gente tem muito a fazer ainda, os desafios estão postos, e a gente ainda não tem tido condições suficientes pra isso, porque, o foco do município, desde a gestão anterior, e aí com muito mais firmeza, com muito propósito em 2009, é a questão da formação dos profissionais... (Profª. Dione Soares – secretária Municipal de Educação).

Essa transcrição de trechos da entrevista com a Profª. Dione Soares é emblemática de uma compreensão que os gestores, um ex-secretário e a atual secretária de Educação, compartilham acerca da realidade da cidade. De certa forma, ela sintetiza o pensamento de todos os entrevistados. Um pensamento que é interpelado por uma realidade construída a partir de uma política de industrialização, que resultou num grande fluxo migratório para a cidade e que passou a incorporar em sua dinâmica, movimentos, afetos, desejos, sonhos, problemas, enfim, uma população já não mais pensada e tida como um povo imigrante; os que chegam a Horizonte passam a fazer parte de Horizonte. O secretário de Desenvolvimento Econômico da cidade, o Sr. Dário Rodrigues, diz o seguinte quando perguntado sobre a identidade da cidade, a partir dessa política de industrialização e do fluxo migratório:

Pois é, essa identidade, nós estamos há 23 anos construindo aqui no município, claro que ninguém vai construir da noite para dia essa identidade, você ainda chega para uma pessoa, como eu cheguei, conversando com pessoas e perguntei sobre a naturalidade deles, alguns dizem. “Não, eu não sou daqui, eu sou de Quixadá.” Eu digo: “Olha (para uma senhora) a senhora é de Horizonte, a senhora está morando aqui, onde é que seus filhos estudam, é em Quixadá?” Não, estudam aqui.” “Pois, então, a senhora é daqui, a senhora trabalha onde, trabalha aqui na Vulcabras? Então a senhora é de Horizonte.”

A partir dessa fala, fica claro que o fato de estarem morando na cidade caracteriza uma filiação natural à cidade. Daí, os que migram para Horizonte, passam a constituir-se um horizontinos. A partir dessa filiação, todos entram nos cálculos do poder. Os que chegam são atraídos pela promessa de emprego e com seu trabalho fazem a cidade “crescer”; outros, que não têm a mesma sorte, passam a compor um contingente de desempregados, mas ambos, empregados e desempregados, merecem ser cuidados pelo poder local como filhos naturais da

cidade. Esse pensamento afeta todos os segmentos do poder público local. Educação, saúde, ação social, desenvolvimento econômico, enfim, todas as secretarias mantêm relações e parcerias com a finalidade de atender as demandas sociais postas por essa realidade que se constrói a partir de industrialização. Segundo o Sr. Dário Rodrigues, com o fluxo migratório, chegaram à cidade todos os tipos de pessoas com suas respectivas maneiras de ser, uns com mais cultura, outros com menos, uns mais preparados para o mercado de trabalho, outros sem capacidade nenhuma, uns que chegam com formação e logo se enquadram nos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, outros aventureiros, enfim, tal situação faz o poder público local se voltar para a formação dessas pessoas, e quando fala em formação, quer dizer educação, a educação passou a ser a chave, o segredo. A fala do Sr. Dário Rodrigues é a seguinte:

[...] é preciso ter um controle de qualidade muito grande, da satisfação dessas pessoas, e é um componente muito importante, ninguém pode esquecer a influência do contexto familiar, [...] tudo isso é influenciado pela falta de capacitação, pela falta de conhecimento, nós somos um município industrializado, e assim sendo, acontece muita gente aqui atrás de emprego, de oportunidades, então essas pessoas chegam aqui, cada qual com sua cultura, com seus conhecimentos, com suas deficiências que, se aprenderam lá numa escola não sei por onde, que não tinham cadeira, não tinha mesa, não tinha nada, a professora não tinha muito conhecimento, não porque não quisesse ter, mas porque não tinha acesso mesmo, então isso, tudo chega aqui, e nós temos que dar resposta, nós temos que pegar essas pessoas, nós vamos ter que dar toda essa estrutura, criar esses vínculos com o município, para que o que aqui chega tenha sentimento de pertença, é fundamental isso. [...]

Wagner: Você diria então, secretário, que a cidade de Horizonte é essa mistura, de filhos da terra e de pessoas que migraram pra cá?

Dário: É.

Wagner: Não existe, por exemplo, na ação do governo, uma separação?

Dário: Não, não, até porque, a gente iria criar duas administrações, criar duas políticas, porque eu teria que voltar na história deles, para saber o que ele foi, o que ele precisa, e não vai dar tempo a gente fazer isso, não temos pernas nem recursos, pra gente estar pontualmente retroagindo na história de cada um, o que é que a gente tem? Nós temos trabalhado, o prefeito tem trabalhado eminentemente a questão mais forte que é a educação, uma escola eu sempre digo para as empresas.

Essa imigração, como enfatizou a Prof^a. Dione Soares, elevou a demanda por serviços públicos que exigiam dos gestores municipais políticas que viessem responder as questões suscitadas pelo incremento do aumento população, como por exemplo as ações ligadas à educação, habitação, saúde, emprego e renda, também lembrados pelo secretário de Desenvolvimento Econômico, Dário Rodrigues. Quando a professora diz que “não existe política pública que dê conta”, reflete sua angústia frente ao crescente fluxo populacional e à precariedade da estrutura da educação para o atendimento às demandas impostas. Na fala do Prof. Everardo Cavalcante se fez presente a mesma compreensão que a Prof^a. Dione Soares expôs. Para ele: “[...] você constrói uma escola, a demanda prevista já é atingida no primeiro

ano de funcionamento, no segundo ela já está completamente esgotada e já necessita de ampliação.” Na compreensão do Prof. Everardo Cavalcante, quando se trata de olhar para o processo de industrialização, dois aspectos merecem ser enfocados: um aspecto benéfico, por trazer renda; e outro, mais grave, a impossibilidade de atendimento em função de uma conjuntura que não suporta a demanda posta. A questão da empregabilidade, segundo o Prof. Everardo Cavalcante, impulsionou o governo local e a educação a desenharem políticas públicas que viessem a atender as necessidades impostas pela industrialização, já que os alunos que chegam à cidade apresentam um perfil de escolaridade muito baixo, em face ao nível desejado pela indústria.

Outra colocação do professor foi sobre o quadro das escolas do município. Em sua avaliação no ano de 2002 a situação era:

[...] No início da nossa gestão, em 2002, o município já vinha se consolidando como um município com vocação econômica centrada na indústria, que ela tinha sido iniciada há alguns anos antes, na primeira gestão do prefeito Chico César. Então, nessa época, de 1997 a 2000, por aí, já tinha um parque industrial que já era o principal empregador do município, então isso caracterizou o município como uma cidade de migrantes, essencialmente daquela região ali do sertão central, Quixadá, Quixeramobim, Morada Nova... Quantidade enorme dessas pessoas. Essas pessoas vieram pra Horizonte, sem perfil de educação, nem o nível fundamental completo tinham. Eram agricultores, com seus filhos, quando chegaram na cidade não encontravam empregos nas indústrias porque a indústria tinha um perfil de, no mínimo, de ensino fundamental, pra que ela empregasse essas pessoas porque era calçadista. Então, máquinas muito caras, as empresas exigiam uma mínima escolaridade, para que o trabalhador soubesse ler as instruções de operação de uma máquina, então isso era muito complicado. Por outro lado a estrutura de escolas do município, apesar de o número ser satisfatório, mas muito precárias, escolas sem salas de leitura, sem área de recreação e lazer, centrada naquele modelo que quando adentrava a escola o cartão de visita era a porta do banheiro masculino e feminino com um único sanitário, uma sala para funcionar diretoria, secretaria, sala de professores, e as salas de aula. Esse era o perfil da rede escolar de Horizonte por volta do ano 2000, embora nós tivéssemos umas duas ou três exceções, as maiores escolas tinham certa estrutura, mas nos distritos e até na zona que não era totalmente centro da cidade o perfil da escola era esse. Muitas das escolas alugadas por terceiros, principalmente a área de pré-escola e creche.

Esse relato mostra a dimensão do quadro caótico no início da industrialização. Escolas precárias, professores sem formação adequada e um elevado número de pessoas com pouca escolaridade. Em relação ao nível de formação dos professores à época, recorreremos às citações da Prof^a. Dione Soares e do Prof. Everardo Cavalcante sobre a situação do quadro docente:

Para a Prof^a. Dione Soares,

[...] nesses 23 anos de município, eu diria assim, até onde eu sei, eu diria que em 2005 a 2006 é que passa a ter todos os profissionais da educação com nível superior

que até então ainda não tinha, então tem sido assim, uma escola com formação de professores muito mais voltada para o modelo padrão de educação.

Para o Prof. Everardo Cavalcante:

[...] então a primeira preocupação em relação à área de educação, cultura e desporto, porque as três áreas trabalhavam numa única secretaria, foi a gente tentar, [...] vamos tentar fazer o dever de casa, profissionalizar, capacitar os professores, porque era a coisa mais comum o professor de matemática ensinando inglês, história ou geografia, aonde ele tivesse alguma habilidade ele era colocado em sala de aula pra ensinar duas, três ou as vezes mais disciplinas, então o primeiro grande foco e aí um registro, é! O prefeito Rochinha que antecedeu o Chico César e a Silvana Góis que era a secretária, ela teve uma primeira política de capacitação desses professores de um convênio com a UECE, ofereceu aqueles cursos de licenciatura, na área de matemática, ciências, história e geografia, no próprio município, custeado pelo próprio município, então o pagamento a UECE foi feito com recursos do próprio município e foram capacitados em torno de 100 professores.

As ações que visavam à melhoria da infraestrutura das escolas e a formação do professor passaram a ser, nesses primeiros anos, uma estratégia utilizada pelo poder local no enfrentamento ao analfabetismo. As precárias condições das escolas e a baixa escolaridade negavam a acessibilidade dos habitantes da cidade às vagas de emprego. Por conta dessa negação, as políticas desenvolvidas pelo poder local, especificamente as ligadas à educação e ao desenvolvimento econômico, passaram a articular medidas voltadas para a formação dos habitantes da cidade, em função da necessidade de inseri-los no mercado de trabalho. Quando me refiro à educação, estou considerando toda uma rede de formação que atende aos indivíduos em seu processo formativo (escolas, universidades, sindicatos, igrejas, empresas, associações comunitárias, poder público, clubes sociais, entre outros). A Prof^a. Dione Soares falou sobre o plano municipal de educação para os próximos 10 anos, com aprovação pela LEI N° 744, de 16 de dezembro de 2009, em conformidade com o artigo 2° da Lei n° 10.172/2001 de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação. A pergunta foi: *Pensando em Horizonte como uma cidade que tem na indústria sua principal atividade econômica, e que necessita de mão de obra especializada, pergunto a senhora se a Secretaria de Educação desenvolveu alguma política, ou ações específicas voltadas para essa questão? Em caso positivo, dizer qual (ou quais)? Em caso negativo, dizer por quê?*

[...] foi, de fato, com outro olhar, com outra perspectiva, [...] quando eu digo que esse plano tem um novo olhar, ele se dá em função dos profissionais de educação que estão hoje no comando da secretaria de educação, [...] esse desafio de aproximar a questão das peculiaridades locais, falando das indústrias e a nossa política de educação, é um dos maiores desafios, para se ter uma ideia, nós elaboramos uma proposta de um pacto, eu já participei de duas reuniões de uma associação dos empresários da região metropolitana, para discutirmos em cima de uma proposta como ponto de partida, [...] é um desafio muito grande, [...] temos um PACTO que está sendo desenhado, com as propostas para ser discutido com os empresários no sentido de buscá-los pra construir um arranjo educacional do município, onde não só

a gestão municipal seja responsável pela educação, mas que a gente possa ter outros parceiros, outros elementos, outras instruções que também pensem a educação do município [...]. Não pense que eu vou pensar que as empresas vão definir o tipo de educação que a gente quer, mas que elas também sejam colaboradora, porque tá provado que a gestão, sozinha, não dá conta, [...] eu não estou pensando o pacto para trazer os empresário para pensar a educação do município, não, não é isso, eu falo, assim, como secretária, uma pessoa que está liderando um processo, é trazer o empresário para colaborar com a política de educação onde for possível, [...] então assim, eu quero é buscar parceria, focando a própria questão da responsabilidade da empresa, e que as empresas não ficam esperando da secretaria de educação e da gestão pública as respostas à sua demanda, por exemplo, então o que ela própria pode fazer para resolver isso, quais são as condições que ela pode oferecer, em termos de educação...

As menções feitas pela Prof^a. Dione Soares sobre o pacto merecem ser exploradas, em razão do que isso pode significar para a educação da cidade. Refiro-me aos componentes de ordem gerencial presentes no pacto, que podem indicar que tipos de conexões passariam a existir entre a gestão em políticas públicas em educação e as interferências das empresas, na tessitura de uma rede de ações que possibilitaria uma convivência “saudável” entre educação e empresa. Na redação do *Pacto pela Educação de Horizonte*³⁰, estão justificativa, objetivos, termos e proposições sobre essa parceria educação/empresa. Parte do texto diz o seguinte:

A iniciativa de celebração do Pacto tem como principal objetivo a parceria de aliança entre os diversos setores da sociedade visando alcançar a qualidade na educação em todos os níveis e modalidades de ensino e para todos os cidadãos (crianças, jovens e adultos). O *Pacto pela Educação de Horizonte* pretende envolver os setores da rede empresarial, o poder Legislativo, Executivo, Judiciário e as forças sindicais, além das associações e organizações sociais existentes no município de Horizonte. [...] As mudanças em educação são lentas e geralmente ocorrem após décadas de estudos, iniciativas políticas, lutas de classes e ações efetivas para que ocorram as transformações. Por isso este Pacto pretende ser um instrumento que venha a garantir a seguridade de propostas e ações de curto, médio e longo prazo, que poderão ser repassadas aos sucessivos governantes de Horizonte nos próximos 10 anos. Dessa forma, a elaboração e execução do Pacto pressupõem um conjunto de indicadores que ofereçam referenciais de acompanhamento, monitoramento e avaliação dos compromissos propostos. [...] É importante assinalar que os investimentos de cada segmento no Pacto poderão ser convertidos nas mais diversas iniciativas que não sejam exclusivamente de ordem financeira. Abre-se então um leque de possibilidades que vão desde a criação e disponibilização de recursos materiais, espaço físico e temporal, e ainda no investimento pessoal por parte da população diretamente contemplada pelas ações decorrentes do pacto. Então, para que se tenha êxito na construção e execução deste *Pacto pela Educação Horizonte* é necessário que cada um dos segmentos envolvidos assumam, dentro do seu campo de abrangência, os compromissos pactuados. Espera-se, assim, que este Pacto seja um marco na história da educação de Horizonte, possibilitando, por meio da aquisição do conhecimento, a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Os resultados esperados a partir da execução dos compromissos assumidos no Pacto poderão favorecer ao crescimento econômico do município ao mesmo tempo em que contribuirão para conscientização dos entes envolvidos sobre a necessidade de se

³⁰Esse texto está contido no *Pacto pela Educação de Horizonte*, que vem sendo gestado entre a Secretaria de Educação do Município e o seguimento empresarial, representado por mais de 32 empresas que fazem parte do parque industrial da cidade Horizonte. Ainda não é um texto definitivo, está em construção.

preservar o valor do conhecimento acadêmico como um patrimônio individual e coletivo de muitas gerações.

No tópico II que trata das estratégias, estão as ações preliminares à celebração do pacto, e uma dentre elas, celebra as parcerias com outros segmentos e instituições da sociedade:

IV. Identificar em Horizonte as entidades, segmentos e instituições da sociedade civil (associações, conselhos, igrejas, escolas públicas e particulares); empresas (indústrias e comércios) e governo municipal, Universidades, Crede, CVT, SESI, SENAI dentre outros. [...] VI. Criar um sistema de monitoramento do Pacto, a fim de que as ações previstas nele possam ser cuidadas no sentido de assegurar a execução do mesmo.

Já em relações às ações para a execução do pacto, também expressos no texto, destaco os tópicos abaixo:

- I. Definir na SMEH quem ficará encarregado de coordenar e monitorar o Pacto.
- II. Produzir *bunner* constando os compromissos do ano em vigência e enviar para os segmentos envolvidos.
- III. Elaborar uma “cartilha” ou um “encarte”, constando todo o plano do Pacto para entregar a cada parceiro.
- IV. Produzir *outdoor*, divulgando o pacto.
- V. Junto aos parceiros criar uma entidade de representação do Pacto (uma espécie de conselho, comissão) que possa reunir-se sistematicamente a fim de cuidar dos compromissos assumidos.

A articulação entre os vários segmentos da sociedade é uma estratégia utilizada para que o pacto, como está sendo pensado e gestado, constitua-se em uma política da cidade e para a cidade. Daí, sua importância para o enfrentamento dos “males” causados pela falta de “educação”, considerado um problema grave. Institui-se dessa forma, toda uma discursividade funcionando estrategicamente no campo da educação, com a finalidade de alinhar investimento em capital humano, emprego e empreendedorismo, com a intenção de cuidar das pessoas. Como mostra Foucault (2008a), é “conduta-da-conduta”, o governo das pessoas como elemento estratégico de uma governamentalidade neoliberal identificada com uma lógica empresarial, gerencial. Isso reflete a invasão do pensamento neoliberal na educação. A tradução para esse investimento no campo da educação tem ancoragem no discurso da qualidade total. De acordo com Silva (2001, p.19):

[...] tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas. [...] é nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total. [...] é nesse ponto que também convergem as presentes propostas neoliberais e a atual hegemonia do discurso construtivista em educação.

Qualidade total na educação e construtivismo pedagógico combinariam, segundo Silva (2001, p.19), “[...] ainda de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo.” Se, para Foucault, nada está escondido, tudo esta aí a circular entre nós, fruto da construção do homem sobre ele mesmo, fica evidente então que o que o discurso neoliberal em educação revela sua natureza essencialmente política e configuração do existente. A tão proclamada qualidade em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará apenas em orientar a educação institucionalizada para as necessidades das indústrias em organizar a educação na forma de mercado, não só isso, mas volta-se para o interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, para organizarem a gestão da escola de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Considerando mais uma vez o que diz Silva, (2001, p 21-22):

[...] o discurso da qualidade total em educação, [...] tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a identidade social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. [...] o discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

O secretário de Desenvolvimento Econômico avalia de forma positiva essa política do pacto. Quando interrogado sobre a questão da capacitação da mão de obra para atender à necessidade da indústria local e às possíveis parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico da cidade, o Sr. Dário Rodrigues diz o seguinte:

Bem, a gente tem que ter dois ramos para a questão da educação; quando se fala em educação se fala em educação formal e educação profissional; a gente conta com a Secretaria de Educação na educação formal, para que se adquiram os conhecimentos mínimos em leitura, raciocínio, em nível de discernimento que vem da questão formal; e a profissional a gente tem procurado desenvolver isso, mas não parcerias diretas *com a educação, a gente espera que ela entregue para o serviço público, para o emprego, pessoas devidamente capacitadas com o nível de conhecimento básico, e conhecimento de formalização, de texto, de matemática, história, essas matérias que influenciam, é, a partir daí nós passamos a inserir essas pessoas, a uma capacitação profissional, aí, na capacitação profissional em si, aí nós não temos a Secretaria de Educação como parceiro, aí ela já cumpriu a sua missão, daí inclusive, a gente tem*

uma parceria com ela de um pacto pela educação, isso aqui as indústrias patrocinando o ensino formal, as indústrias ajudando, por exemplo, a Troller mantém um curso para adultos em parceria com a Alfa Sol, a ONG da Ruth Cardoso, para alfabetizar 250 adultos aqui dentro, mas pra alfabetizar, não é profissional, a profissionalizante a gente procura o centro vocacional tecnológico VGT, o SINE-IDT, a Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado, onde tem verba, a gente procura o SENAI, o SEBRAE, inclusive, com o SEBRAE, ora, a gente faz o curso empreender, com a Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social daqui, a gente obtém os programa Jovem Aprendiz, o Pró-Jovem, do governo federal, que a gente faz a inclusão deles.

Wagner: Em parceria com a prefeitura?

Dário: Com a prefeitura, e o centro vocacional tecnológico CVT. (Grifos meus).

Essa divisão da educação feita pelo secretário, que ele respectivamente denomina de “educação formal”, seria como o correlato da educação básica (infantil, fundamental e médio) e da educação profissional (cursos profissionalizantes), merece algumas considerações. Quando o secretário separa esses dois segmentos, ele não tem claro, apesar de considerar uma continuidade da formação do indivíduo, que o investimento em educação formal, como ele a denomina, inicia-se na pré-escola estendendo-se até o 9º ano do ensino fundamental, chegando ao ensino médio, e que é configurado por um currículo que anuncia as habilidades e competências que devem ser trabalhadas com os alunos para que estes estejam preparados para o prosseguimento dos estudos, ou para se inserirem no mundo trabalho. Ou seja, a educação formal é uma forma “preliminar” de educação para o trabalho, para o ensino profissionalizante. A LDB de nº 9394/96, no artigo 26 diz o seguinte:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, *por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, DA ECONOMIA e da clientela.* (Grifos meus).

A separação entre educação formal e profissional ocorre apenas em relação ao que a LDB chama de modalidade de ensino, mas enquanto currículo, existe um entrelaçamento entre os segmentos da educação básica e da educação profissionalizante, pois os conhecimentos básicos necessários para um inserção do aluno na educação profissionalizante inicia-se na educação formal, inclusive reconhecida na fala do secretário, quando diz que:

“[...] com a educação, a gente espera que ela entregue para o serviço público, para o emprego, pessoas devidamente capacitadas com o nível de conhecimento básico, e conhecimento de formalização, de texto, de matemática, história, essas matérias que influenciam, e a partir daí nós passamos a inserir essas pessoas, a uma capacitação profissional.” (Grifos meus).

O artigo 27 da LDB diz que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão ainda, os seguintes critérios:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho.

A orientação para o trabalho, para a criticidade e a cidadania são facilmente identificadas nas falas dos entrevistados, o que reflete o discurso que trata de definir a educação e a escola como lugares onde se exercita o aprender a comportar-se (regras de convivência, socialização). A escola teria como função produzir sujeitos autônomos e críticos, mas tal produção se daria pela socialização controlada, pelo aprendizado de regras de convivência. É o que Foucault chama de “conduta-da-conduta” das pessoas, ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas adquiram o estatuto de sujeitos. Então, a escola seria um espaço onde se aprende, ela torna-se o lugar em que se repassam as informações para os indivíduos que precisam aprender. Citando Foucault (1987b), Veiga-Neto (2007, p. 44), esclarece como os saberes adquiridos produzem os sujeitos: “[...] o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é produto dos saberes. Ou talvez melhor, o sujeito não é produtor, mas é produzido no interior dos saberes.”

O ambiente educativo é um lugar destinado a produzir esses sujeitos, e para isso produz discursos. Aqui recorro novamente a Foucault (1998a, p. 44):

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra [fala]; senão qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo, doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

É a prática dessa discursividade que viabilizará a construção da realidade. Nesse ponto, Foucault (1998b, p. 17) alerta: “O problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela de cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que são em si nem verdadeiros e nem falsos.”

Um instrumento muito utilizado para a construção de discursos é a formação docente. Os investimentos em formação de professores, através de cursos, palestras, congressos, eventos que tratam de temas sobre educação, avaliação, metodologias, didáticas, relação professor aluno e novas tecnologias são considerados estratégicos, assim, como a

chamada “formação continuada em exercício”. Os professores estão cotidianamente sendo convocados a atualizarem seu *curriculum lattes*. Em Horizonte, essa preocupação com a formação dos professores esteve presente em todas as gestões da Secretaria de Educação. De acordo com o Prof. Everardo Cavalcante e a Prof^a. Dione Soares, a formação docente foi e é, para os gestores da educação da cidade, um das prioridades, em virtude da busca pela “qualidade da educação” no município. Investir no professor seria uma estratégia para se alcançar a excelência em educação. Assim diz o Prof. Everardo Cavalcante:

[...] formamos uma nova turma com a UECE, novo curso pra área de matemática especificamente, foram 120 professores contemplados, só de 1º à 4º série, o curso que a administração da Silvana capacitou de 1º à 4º série, o nosso foi de 5º à 8º e nós fizemos uma reforma administrativa onde todos os professores de nível médio, daquele antigo normal que não tinha o curso superior, principalmente esses que receberam formação de nível superior.

Em outro momento da entrevista, o Prof. Everardo Cavalcante continua enfatizando a importância da formação docente e inclui em suas observações o ensino superior na cidade, como estratégia no enfrentamento à falta de mão de obra qualificado para o exercício da gestão em educação:

[...] então, foi quando a gente realmente teve os contatos com a UVA. [...] os cursos, no início, essencialmente levava em consideração a necessidade de mão de obra na área de educação, principalmente eram os cursos de formação de professores, até porque o município fez aquela parceria no seguinte modo, a gente cede o espaço físico, e nós vamos conceder bolsas para os estudantes que passarem nos cursos da UVA desde que eles sejam funcionários da prefeitura, principalmente da área de educação, então os primeiros cursos foram de pedagogia e licenciatura.

Wagner: Isso já fazia parte de um projeto de investimento de capacitação dos professores?

Everardo: Fazia, com certeza! Era basicamente em função dessa necessidade, então a UVA se instalou em Horizonte e hoje eu diria que a própria rede física que o município colocou à disposição da UVA não é mais satisfatório, talvez nós já tivéssemos a condição da UVA negociar uma doação de terreno, como eu já soube essa administração mais recente, já se propôs a ceder um terreno no centro da cidade pra que a UVA através do IDJ construísse uma sede própria. [...] hoje nós temos na rede municipal um número bastante satisfatório de profissionais já da própria cidade formados pela UVA, que passaram nos concursos que se sucederam a essa política. Então, foi muito grande o sucesso e a UVA deixou de ser uma questão local e assumiu o papel de formadora de mão de obra a nível regional, Pacajus, Chorozinho, Cascavel, Itaitinga, essencialmente em torno de Horizonte ali litoral leste de Beberibe até à noite é um desfile de veículos de transporte escolar de estudantes.

Para a Prof^a. Dione Soares, a formação e a valorização do professor também são prioridades. Eis o que diz ela sobre o tema formação docente:

[...] enquanto política pública de educação a gente tem muito a fazer ainda, os desafios estão postos, e a gente ainda não tem tido as condições suficientes pra isso, porque o foco do município, desde a gestão anterior e aí com muito mais firmeza, assim como muito propósito em 2009, é a questão da formação dos profissionais. [...], a gente vem fazendo um investimento muito significativo nos profissionais como um todo, com ênfase nos educadores, nos docentes, sem dúvida [...], nessa gestão, nós começamos também a nos organizarmos aqui, para fazermos um trabalho de formação, grupos formados na área da história, das ciências naturais, tem o GESTAR³¹, e português e matemática e na área de ciência, com o apoio do CVT. A gente vem fazendo esse trabalho de formação e assistência, e aí se agrega a isso outros projetos que complementam essas políticas. [...] tem programa onde o governo estadual ou o governo federal entram, a gente faz adesão a eles [...], assim, a gente precisa ter um bom formador, alguém que tem uma visão de formação mais em longo prazo, para que não seja uma coisa pontual e de cumprimento de carga horária, entendeu? [...] a gente tem sempre que estar olhando para o futuro, mais longe, essa é uma condição que tenho muito exigido dos nossos profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

Percebe-se que, em relação ao papel do professor e à sua formação, os pontos de vista são convergentes. A cidade precisava de um professor capacitado, com uma formação que lhe desse condições de operar em um ambiente diverso e plural, organizando o ambiente de aprendizagem. Alguém que garantisse a produção de aprendizagens significativas, alguém que conduzisse os alunos em seu processo de conhecimento, como mediador das aprendizagens. Vale destacar o compartilhamento de uma matriz psicopedagógica ativa e construtivista. A noção de aprendizagem é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras *mediação* e *construção de conhecimento*.

Esse indivíduo que aprende é, então, uma produção dos discursos escolares, que se harmoniza com o papel do professor apregoado: “[...] um indivíduo biopsicossocial responsável pela própria aprendizagem.” É um indivíduo que sempre aprende, há sempre um crescimento, uma evolução, é alguém que fica inteligente à medida que aprende. Nos cursos de formação de professores tal como apregoa Bujes (2003, p. 13), em pesquisa em que avaliou o currículo, há uma predominância da noção de crianças como seres em desenvolvimento “[...] de base biológica, sequenciada em etapas, prolongando-se por toda a vida, envolvendo dimensões cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, ainda que se dando num todo indissociável.”

³¹O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 30 set de 2010.

É essa condição de “eternos aprendizes” que será privilegiada no discurso do empreendedorismo. O *empowerment*³² comunitário, enquanto elo com a comunidade, possibilita uma melhor compreensão das pessoas e dos seus contextos, surgindo como um caminho para encontrar respostas concretas aos problemas postos. A “educação empreendedora”, ou o empreendedorismo educacional, viriam, então, possibilitar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que permitiriam aos indivíduos delinear estratégias num contexto identificado, conduzindo-os a uma aprendizagem que os faria repensar os problemas sob um prisma diferente, abrindo assim as portas à inovação e ao incremento de uma motivação para empreender. Uma educação para o empreendedorismo, ao longo do ciclo de vida, está associada a uma intervenção psicoeducativa dos cidadãos, que os fariam encontrar caminhos alternativos de sucesso e de bem-estar.

Nesta perspectiva, através de elementos formativos, os professores deverão estar preparados para saber orientar seus alunos para a sustentabilidade, proporcionando-lhes situações de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, em particular, para a tomada de decisão, e de aprendizagens ativas, experienciais, colaborativas, direcionadas para a resolução de problemas (devidamente identificados), para a concretização de mudanças positivas e para a construção do bem-estar de todos, nos níveis individuais, comunitário regional.

Analisando o *Plano Municipal de Educação de Horizonte*, pensado para os próximos dez anos (2009-2020), atualmente em vigência, percebe-se que suas bases de sustentação estão profundamente arraigadas nas ideias de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, e que hoje servem de base para uma “educação empreendedora”. Na introdução do plano está posto: “A educação é um direito básico e uma condição fundamental para a inserção adequada do indivíduo na sociedade.” Portanto, a falta de formação educacional é considerada um entrave à participação no mercado de trabalho. Nesse sentido, surge o desejo de criação de políticas públicas que se voltem para a formação dos indivíduos. O texto continua assim:

[...] o planejamento das ações é necessário, envolvendo objetivos bem definidos e concentrados no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, por meio da

³²O *empowerment* parte da ideia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da organização. A utilização de equipes autogeridas e a adoção de sistemas orgânicos de administração e culturas participativas e abertas nas organizações significam que estas estão tentando difundir e compartilhar o poder com todos os seus membros, abrindo mão do controle centralizado, e isto parece ser a solução viável que promove rapidez, flexibilidade e capacidade de decisão da organização. Disponível: <<http://www.wiki.org/wiki/>>. Acesso em: 30 set. 2010.

organização dos conteúdos; bom aproveitamento do tempo escolar; métodos didáticos adequados; priorização do ensino da língua portuguesa e da matemática; avaliação de aprendizagem sistemática; provisão de livros didáticos; ambientes de aprendizagem seguros e convidativos; e investimento na formação dos professores e gestores, garantindo-lhes melhores condições de trabalho.

Em linhas gerais, o plano está assentado em ações que têm como objetivo elevar a escolaridade da população; primar pela melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; buscar reduzir as desigualdades sociais; democratizar a gestão da educação municipal; promover políticas de formação e valorização dos profissionais e trabalhadores da educação; garantir o acesso e a permanência, com sucesso, dos estudantes nas instituições educacionais, promovendo uma educação para a “vida”. Uma instrução baseada nesses valores possibilita aos indivíduos tomarem posições na sociedade, fazendo-os crer que a educação acentua a possibilidade de ascensão social. Mais uma vez uma demonstração de como a educação básica que forma o “cidadão”, também forma futuros empreendedores preparados para o mercado do trabalho – daí seu caráter instrumentalizador.

Ao realizar as entrevistas, uma palavra chamou a minha atenção: sucesso. Então, procurei saber que o significava para os gestores uma “pessoa de sucesso”, que atributos e que ações dariam ao indivíduo o *status* de uma pessoa bem-sucedida. Para a Prof^a. Dione Soares:

Acho que a pessoa é feliz, não está relacionado ao ter, mas ao ser, a ter caráter, a desenvolver sua cidadania, a conhecer seus direitos e seus deveres, ter a capacidade de ir e vir nos espaços sociais no qual eles estão constituídos, e que eu posso me relacionar com eles, eu ter clareza disso, ter consciência disso, ter caráter.

Wagner: Você acha que a escola ensina isso?

Dione: Não, não.

Para o Prof. Everardo Cavalcante:

Pra mim, a visão de ser bem-sucedido é você conseguir sobreviver fazendo o que você gosta.

Para o Sr. Dário Domingues:

É porque existem aquelas caras, porque existe uma grande discussão, que eu me bato muito, é a questão, tem gente que diz assim, mas fulano teve sorte, [...] aquele cara, tudo que esse cara faz dar certo, aí não vê cara, como é que aquele cara se estruturou pra tudo dar certo, porque sorte não é dom, sorte é atitude, então você tem que ter atitude, você tem que estar no lugar certo e no momento certo, você tem que se qualificar, tem que, então eu acho que a grande ferramenta do sucesso, é você ter em mente o que você quer fazer, seja em longo prazo, médio prazo, você pode até mudar ao longo do tempo o que você quer fazer, mas você sempre quis fazer algo, você não ficou aqui esperando o tempo passar, olhando a Carolina passar, a gente aqui chama Carolina, então assim, nós não podemos, não ter nada, sem nada não pode, você tem que ter algo em mente, [...], então eu acho assim, a partir daqui que tem o sucesso, porque o sucesso ele não aparece, eu particularmente acredito que nem exista, o cara dormir e acordar com o sucesso, é uma construção, e aí passa por oportunidade, por

vontade, por capacitação, estar no lugar certo no momento certo, empreender, de tentar, de se expor,.

Construir, tentar, estar no lugar certo e na hora certa, fazer o que gosta, ter caráter, empreender, se expor, tem que ter algo em mente (uma meta, qualificação, oportunidades) e vontade, são palavras que conduzem às noções de uma “cultura empreendedora”, geradora de uma “educação empreendedora”, e que se faz presente nos ambientes educativos, disfarçada de uma educação crítica, libertadora, inclusiva, contextualizada e geradora de atributos que darão aos indivíduos os elementos necessários para a tomada de decisões, num contexto que exige atitudes que os tornem capazes e aptos ao trabalho

As palavras definem uma pessoa de “sucesso” (independente, criativa, disciplinada, confiante, com capacidade de assumir riscos e talento para identificar boas oportunidades de negócios, liderança), e apontam para características presentes em um empresário. Nota-se que elas estão relacionados a comportamentos que remetem a questões, que dependem das condições materiais e históricas do presente. Nessas circunstâncias, se a pessoa “não faz sucesso”, a culpa é somente dela, pois não reunir as condições pessoais (capital humano) para poder gozar deste privilégio.

5.5 O empreendedorismo em Horizonte: como o concebem e que importância lhes atribuem os secretários de Educação e o do Desenvolvimento Econômico

Para Dolabela (1999, p. 110), a educação empreendedora tem como principal objetivo promover um “sistema de vida empreendedor”, para que o indivíduo se torne valorizado socialmente, fomentando a “[...] busca de um comportamento empreendedor pelo indivíduo, ou grupos.” O comportamento empreendedor é concebido como uma necessidade diante da complexidade do mundo contemporâneo sob os efeitos da globalização e, nesse sentido, a “educação empreendedora” seria aquela capaz de promover o desenvolvimento do potencial empreendedor nas pessoas.

O objetivo da “educação empreendedora” seria viabilizar e concretizar através dos processos formativos, o indivíduo empreendedor, aquele cuja ação se volta para o desenvolvimento econômico e social dele e da sociedade. Essa concepção de sucesso, atrelada à participação através dos indivíduos no processo econômico produtivo, é um dos determinantes do *status* social. É a transformação das pessoas em “empresários de si mesmos”; para COSTA (2009a), é a sociedade se transformando a partir de uma cultura do

empresariamento. Segundo López-Ruiz (2007, p. 14), isso significa, tornar o empreendedor não mais como representante do capital, mas dele próprio, do seu capital humano.

Na metodologia da “educação empreendedora”, está presente o empreendedor de sucesso como modelo exemplar, por possuir as principais características que devem ser assimiladas pelos educandos, os quais, assim, mudam seus valores e, conseqüentemente, seus comportamentos.

A aplicação da “educação empreendedora” não se detém apenas em converter os trabalhadores desempregados ou informais em empreendedores, mas coloca-se como única alternativa de inclusão social. Isto é, o empreendedorismo legitima-se como uma alternativa de política educacional. As políticas educacionais são fundamentais para o processo de disseminação mais amplo dos objetivos, metodologias e prática da “educação empreendedora”.

Nas falas dos entrevistados, houve alguns momentos em que percebi uma demonstração de falta de conhecimento sobre a “educação empreendedora”, mas em outros momentos, quando perguntados sobre empreendedorismo e educação, educação e sucesso, ensino profissional e mercado de trabalho, políticas públicas em educação e emprego, percebi um discurso que, sem fazer menção explícita ao empreendedorismo, referiam-se a ele. Entre os entrevistados, a palavra empreendedorismo ficou mais evidente na fala do secretário de Desenvolvimento Econômico, o Sr. Dário Rodrigues. Já quanto aos demais, em alguns momentos faziam menção direta ao empreendedorismo e em outros não. De todo modo, o conceito às vezes era empregado por outros termos, como inovação, criticidade, habilidade, competência entre outros.

Eis o que disse a Prof^a. Dione Soares ao responder a pergunta: Dentre os temas importantes que vêm sendo propagados em nossa sociedade, através da mídia (televisão, revistas, jornais, livros de alto ajuda, programas religiosos) e da propaganda, destaca-se o tema do empreendedorismo, o qual vem sendo objeto de atenção tanto por parte do setor privado quanto do setor público. Como a senhora vê essa questão do empreendedorismo?

Se eu te disser que eu nunca fui convidada pra nenhum evento que trata a questão do empreendedorismo? Assim não, o que eu sei, e o que eu já li sobre o empreendedorismo, eu trabalhava em outro município, e o SEBRAE de fato foi lá e fez um trabalho com os jovens de lá a nosso convite sobre essa questão de educação empreendedora, foi o contato que tive; assim, agora o que é que eu penso sobre isso, quando a gente diz assim, estudar para uma oportunidade, é um fato. A gente não pode negar isso, né, se olhar pra mim mesma, eu ocupo um espaço que eu ocupo hoje, em razão, porque tive a oportunidade de estudar, então dizer que o estudo vincula só a questão da oportunidade não, aí eu tenho que olhar a vida como todo, e olhar as conseqüências de quem estuda né, mas que é uma possibilidade de vencer

na vida é. Não há o que discutir agora ter uma visão empreendedora dentro da educação eu não teria condição de fazer essa discussão com você não, assim, de aprofundar essa questão contigo, agora assim de relance, o que me vem é que, se você tem um olhar mais empreendedor, ele te dá mais condição de te lançar, de ousar diante dos desafios da vida [...], acho que a educação pode criar caminhos pra isso, mas ou menos assim.

Wagner: Então, você considera que a educação deve estar atenta a essa questão?

Dione: acho; como possibilidade de ocupar espaços, no próprio mercado de trabalho, porque assim, eu acho que com a otimização no mercado de trabalho, considerando que cada vez mais, menos se espera de mão de obra, cada vez mais as máquinas, os computadores, ocupam lugar do trabalhador, e assim, eu até vejo o Brasil assim, como um país de terceiro mundo, acho que de terceiro mundo, acho que não sei nem mais a categoria que se encaixa, mas cada vez mais os serviços estão sendo procurados, por exemplo, você num município como este, é muito cabeleireiro, manicure, portanto, ainda falta muito sobre serviço, você vai procurar um sapateiro e não encontra, mas acho que se as pessoas tivessem mais um pouco de educação nesta perspectiva, talvez as condições de vida fossem melhores, eu acho.

Insisto, perguntado sobre o empreendedorismo, sobre educação profissional, e começo a perceber ressonâncias entre os dois temas, apesar de a Prof^a. Dione Soares dizer que não estava preparada para falar sobre o empreendedorismo, ela conclui que o empreender é uma atitude positivo:

É porque você está me fazendo dizer o que eu acho e não acho, e eu não tenho muita segurança em relação a isso, eu foco assim, eu acho que ter uma visão, se a educação for capaz de fazer que o aluno se descubra a parti de si, que ele pode empreender, se lançar, ousar, se desafiar para determinadas situações, e a educação proporcionar isso, eu acho que, poderá ter dias melhores nessa sociedade. [...] eu conheci uma experiência na Bahia, em Ilhéus, com a Votorantim, que é uma nova forma de parceria que a Secretaria de Educação está construindo na região, que está sendo chamado de arte arranjo educacional, mas com o apoio do Ministério da Educação. Arranjos educacionais, assim, se você colocar na internet você vai ter oportunidade ver, o formato dessa aproximação entre educação e empresa, é uma coisa que eu considero nova [...] (Grifos meus).

Para o Prof. Everardo Cavalcante, ex-secretário de Educação, a compreensão sobre o empreendedorismo e sua relação com a educação se dá em momentos circunstâncias e condicionados por uma necessidade de responder às demandas impostas por uma conjuntura econômica que interpela a educação brasileira, impondo-lhe uma necessidade de reorientação. Para ele, o ensino brasileiro opera com valores trabalhados que sinalizam para o empreendedorismo, pois estão voltados para conceitos tradicionais. A pergunta feita foi: Everardo, essa questão do empreendedorismo, como é que você vê? Você considera que a educação deve estar atenta a essa questão? Você acha que a educação, dentro das escolas está trabalhando essa questão?

[...] eu acho. Eu não vejo isso como uma finalidade escolar não, sabe, eu vejo essa questão do empreendedorismo muito mais como uma válvula de escape para governos. Eu acho que a escola não tem se voltado muito mesmo para essa questão. Ou a gente enxerga o mundo que nós fazemos parte e, olhamos pra onde esse mundo tá indo, ou nós só vamos acelerar o fim. Aborda a questão ambiental muito

ainda centrada na questão do livro didático, sabe. Da reciclagem; a própria escola não tem nada voltado pra educação de reciclagem das coisas; os meninos jogam os palitos e os papéis no chão. Então, muito centrada só naquele formalismo do didático e dos currículos e esquece a questão da educação social mesmo, isso é pra ser executado na prática. Então eu não acho que essa questão... Eu considero que essa visão do Estado, agora, para o ensino médio profissionalizante, aí sim, é o retorno dessa visão; eu acho importante porque essa loucura de achar que todo mundo tem que ser nível superior; que, hoje, um bom carpinteiro, um bom pedreiro, um bom artesão ele pode ganhar muito mais que um monte de engenheiro que tem por aí, eu acho essa visão interessante; agora, na prática, como eu vejo lá em Horizonte, técnico de enfermagem profissionalizante de nível médio onde os meninos não têm de natureza prática de ensino nada, são técnicas mais de apostilas de sala de aula, também é complicado.

Wagner: Existiu alguma política voltada pra essa questão do empreendedorismo, um olhar para os desempregados?

Everardo: a política essencialmente, eu até cheguei a falar isso, foi aquela questão de tentar casar as necessidades das indústrias com a falta de capacitação dos trabalhadores. Então, a prefeitura, o público, entrou nessa seara aí no sentido de custear a formação profissional dessas pessoas, mas sempre com o foco direto na indústria local que estava ali a satisfazer a necessidade imediata daquela empresa ali, não foi como avaliar suas vocações. Se você é um excelente artesão, então a gente tem algum tipo de política pública pra incentivar... Não! Tem o curso de torneiro, ali, por que a Santana Têxtil tá precisando de 50 torneiros mecânicos pra empregar quem vier pra esse curso; aqui tem um compromisso firmado com a empresa, e vocês vão ser diretamente aproveitados.

Os pontos de vistas sobre o empreendedorismo convergem nas falas dos dois gestores em educação. Ambos, apesar de não ligarem diretamente o empreendedorismo à educação no município, falam de uma cultura empreendedora como necessária. Reconhecem que a educação é um exercício que liberta o homem e que precisa estar acompanhando o movimento da sociedade, que espera por uma educação capaz de incluir a todos.

Dolabela (2003) trata o empreendedorismo, na “pedagogia empreendedora”, como uma forma de ser, e não somente de fazer, deixando claro que a metodologia busca transportar esse conceito que nasceu nas empresas, a todas as áreas da atividade humana. Educação empreendedora como formulação de sonhos e busca de realização. Isso torna a prática do professor um momento onde o que lhe cabe fazer, é apresentar ao aluno, sobre seus sonhos e como ele vai realizá-los para apoiá-lo na “[...] busca e construção do conhecimento, e não a de ensinar.” (DALABELA, 2003, p. 103).

De acordo com o Sr. Dário, está sendo implantado em Horizonte um programa chamado de microempreendedor individual (MEI), em parceria com a prefeitura e o SEBRAE, em que se pretende trabalhar a “cultura do empreendedorismo”, articulando a educação, gestão municipal, comércio e empresas, visando trazer para a formalidade os empreendedores que se encontram na informalidade e que não estão usufruindo dos benefícios que a lei complementar nº 128/08, que criou a figura jurídica do MEI (2010c), e

que representa um marco regulatório na formalização do trabalhador. Segundo o secretário, as parcerias internas estão se dando entre Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEAGRIN), Secretaria da Juventude (SEJU), Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) e Secretaria de Educação (SEDUC). No que se refere ao MEI, as parcerias externas, está se dando com o SEBRAE, Frente Nacional de Prefeitos (FNP), Banco do Brasil (BB), Caixa Econômica Federal (CEF), Banco do Nordeste do Brasil (BNB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Federação das Indústrias do Ceará (FIEC), Clube de Diretores Lojistas (CDL) e Centro Vocacional Tecnológico (CVT). A dimensão do envolvimento do município com uma “cultura empreendedora” está tomando dimensões que me autoriza a afirmar que não se pode mais dizer que é uma ação isolada de uma instância do poder local, mas de toda a cidade. Também interroguei o Sr. Dário Rodrigues sobre o empreendedorismo, com a pergunta: Secretário, os conteúdos que vão ser trabalhados, vão trazer para eles o que é o empreendedorismo como ideologia e como política?

[...] pronto, pronto, entendi, cara, na medida em que a gente traz essas pessoas para a formalização, na hora que a gente diz pra ele, olha, agora você tem condição de entrar numa concorrência, numa licitação da prefeitura, que é um mundo de dinheiro, que, às vezes, sai todo pra fora município, porque eles aqui não são habilitados, não tem documentação, não entram em concorrência, essa coisa toda, ou seja, a própria circunstância vai fazer com que, claro que vai ser despertado; *pra isso, nós vamos passar a questão do empreendedorismo, que é fundamental, que eles já são empreendedores na realidade, porque eles já exercem a profissão deles, eles são empreendedores, empreendendo, tentando, agora de forma ainda não legalizada, ainda.* [...] exatamente, nós estamos passando esta responsabilidade, nós estamos trazendo para nós essa responsabilidade, e chegar a eles e dar essa informação que é uma boa, está sendo feito um trabalho, cercando de todas as maneiras, para que se crie um entusiasmo levando as pessoas a fazerem isso; nós estamos fazendo uma divulgação muito grande em três rádios aqui da região, num canal de televisão da região; nós estamos trazendo BNB, BB e CAIXA, para compor este trabalho, o conselho de contabilidade, porque ele, como empresa tem direito por um ano de isenção e contabilidade gratuita; o Conselho Regional assumiu esse compromisso com o governo federal; estamos trazendo a Delegacia da Fazenda, o INSS, fazendo um movimento pra todo mundo sentir que é um movimento político; lamentavelmente, nós estamos soltando agora, mas não em essa conotação, isso não vem de agora. (Grifos meus).

Eis a resposta do secretário quando perguntei: Então, secretário, você considera que a relação entre empreendedorismo e educação hoje, é fundamental?

Com certeza, até porque o empreendedorismo é uma palavra, ela é muito abrangente, qualquer pessoa, em casa, você em casa com sua mulher, com seus filhos, numa empresa, você tem que ter empreendedorismo, você tem que inovar, você permanentemente tem que inovar, pra você não cair, pra você capitalizar melhor a sua própria vida. Para você criar perspectivas de sonhos, você precisa empreender, você precisa tentar, você precisa; se você for para o dicionário, vai ver lá que empreender é tentar, então né, então você realmente, empreendedorismo é fundamental, é uma linguagem que deveria estar como planejamento estratégico do

município. E logo abaixo, vamos desenvolver o empreendedorismo, porque, a partir daí, você ameniza todos os grandes problemas do município; por exemplo, saúde principalmente, dentro daquela escala que eu lhe falei do IDH, que tinha educação, saúde, infraestrutura, meio ambiente e habitação. A saúde deve estar em quinto lugar, *porque quanto mais educação*, menos problema de saúde eu vou ter, quanto mais infraestrutura, menos problema de saúde eu vou ter, quando mais adequado for o ambiente onde eu vivo, menos problemas de saúde eu vou ter, e quanto melhor a minha habitação, menos problemas saúde eu vou ter. Então, quer dizer, antes de você chegar à saúde, você tem todo um, você tem toda uma condição, aí passa por empreender. (Grifos meus).

Com base no que foi exposto até aqui, nas entrevistas e leituras de alguns documentos como a LDB, o *Plano Municipal de Educação de Horizonte*, o *Pacto pela Educação de Horizonte* (2010b), posso dizer que o empreendedorismo é fruto de uma governamentalidade neoliberal, que a difunde como alternativa para o desemprego e a informalidade no mercado de trabalho, a conversão dos indivíduos em empreendedores. Para isso, a educação é usada como canal de viabilização da mudança, pois, segundo os teóricos do empreendedorismo, os efeitos da globalização neoliberal poderiam ser minimizados por indivíduos com uma nova mentalidade e um novo comportamento. O despertar do “espírito empreendedor” permitiria aos indivíduos promover a sua própria inserção econômica, criando novas empresas e promovendo o desenvolvimento econômico.

Nesse capítulo ficou claro como em Horizonte essa “cultura do empreendedorismo” começa a ser trabalhada, como estratégia de enfrentamento aos problemas causados pela não concretização das promessas acionadas com a industrialização da cidade. Quando se pensa no microempreendedor, percebe-se que se trata, na maioria das vezes, de pessoas não absorvidas pelo mercado formal de trabalho. Ele é agora pensado como agente capaz de fazer a diferença. Para os indivíduos desse segmento de excluídos, da população não absorvida pelo mercado, o que se espera é que eles próprios se encarreguem de suas existências.

Portanto, a educação empreendedora em Horizonte é um fato. Apesar de não ser mencionada diretamente pela secretária de Educação do município, a Prof^a. Dione Soares, sua efetivação está se dando por outros canais que envolvem toda a cidade. A educação formal vem sendo atravessada por essa “cultura empreendedora”, através dos processos formativos dos professores e alunos, bem como por pactos, convênios, parcerias com MEC, SEDUC, e empresas. Enfim, há uma coordenação em torno da necessidade de se implantar na cidade políticas que a preparem para um futuro, em que o crescimento do número de empreendedores possibilite um crescimento econômico sustentável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão do estudo empreendido, sinto-me encorajado a dizer que a promoção de uma cultura empreendedora só é possível quando se encontra um ambiente receptivo para a valorização do conhecimento e da inovação, já que as orientações a serem dadas para que se possa manter a rota que leva ao empreendedorismo implica o desenvolvimento de um conjunto multidisciplinar e transversal de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) dos foros pessoal, acadêmico, profissional e social.

Ao longo deste trabalho, procurei mostrar como se articulam as relações entre empreendedorismo e educação, na busca da criação de um ambiente receptivo a ideias que sustentam o discurso do empreendedorismo e sua apresentação como meio para a solução dos males que assolam a humanidade, tendo a educação como seu *locus* privilegiado. Educação não apenas formal, bancária, escolar, mas educação operando através de vários dispositivos, como igreja, escolas, ONGs, associações comunitárias, empresas. Enfim, uma rede que faz uso do recurso ensino, para difundir o empreendedorismo e seu dinamismo como parte da estratégia de globalização neoliberal, apontando-o como única alternativa para o desemprego e a informalidade no mercado de trabalho; convocando todos a converterem-se em indivíduos “empreendedores”. Segundo o empreendedorismo, os efeitos da globalização neoliberal poderiam ser minimizados pelos indivíduos, com uma nova mentalidade e um novo comportamento.

O empreendedorismo apresenta o modelo econômico capitalista como um único e inevitável caminho e omite as suas principais características negativas. O empreendedorismo, ao abordar os sistemas de valores, enaltecendo o indivíduo empreendedor, reforça a lógica do benefício pessoal em detrimento da solidariedade, contribuindo para o estabelecimento de relações sociais empobrecidas, baseadas estritamente na competição, que aprofunda as diferenças e as desigualdades. As oportunidades apresentadas pelo empreendedorismo sustentam apenas o discurso da mudança de mentalidade e comportamento.

Através das políticas educacionais, o empreendedorismo encontrou as condições para ampliar as suas possibilidades de enraizamento social, responsabilizando os indivíduos pela sua inserção econômica, pelos resultados do “padrão sucesso” e da qualidade na educação, e assim, estende-se a escola e os educadores. Para Arelaro (2007, p. 916):

De agora em diante, adotado este processo de “transferência do saber” igual para todos independente de suas condições de vida e desigualdade sociais, se o aluno não conseguir êxito escolar, o problema e a responsabilidade poderão ser transferidos a

ele e sua família: “culpa” do aluno, porque não se dedica o suficiente às atividades e deveres escolares, e de família, porque não o estimula ou o acompanha na frequência e ritmos necessários.

O empreendedorismo vem ampliando seu discurso de valorização do indivíduo empreendedor na sociedade, vem contribuindo para a manutenção da hegemonia do pensamento neoliberal. Ao tratar com muita insistência a capacidade de correr riscos como condição para se ter sucesso, está também transferindo para os indivíduos riscos financeiros, psicológicos e sociais. No entanto, apontar os riscos do empreendedorismo e desvelar que a formatação dos processos educacionais e de formação empreendedora não é suficiente. É necessário encontrar caminhos para além do que vem sendo pensado em relação ao empreendedorismo.

Nesta pesquisa, a ênfase dada por mim à questão da “governamentalidade neoliberal”, com foco no “empreendedorismo” na cidade de Horizonte, além de buscar demonstrar que a propagação da mentalidade e do comportamento empreendedor representa uma ameaça disfarçada de oportunidade, pretendi contribuir com o debate sobre os caminhos que a educação vem tomando nos dias atuais, caminhos de sujeição e de ajustamento às normas e ditames do mercado global.

Em meu trabalho, não foquei as resistências que advêm em decorrência da aplicação destas políticas de sujeição; não era minha intenção pontuá-las neste momento, mas creio que um olhar para as linhas de fugas e para as rupturas deva nos ajudar a compreender melhor essa situação, haja vista que, segundo Foucault, onde há poder, há também resistência

Minha intenção foi identificar as maneiras mediante as quais estava chegando na educação de Horizonte, a “cultura empreendedora”, e de que expedientes se servia para pôr em circulação suas “verdades”.

Nesta perspectiva, o projeto neoliberal de desenvolvimento de Horizonte, apresenta-se como um meio para criar valor; assim, passa não só pela procura de novas oportunidades de negócios, mas também pelo incentivo ao empreendedorismo, compreendido nos âmbitos individual, no grupo e no social, e pelo enaltecimento do bem-estar e da formação de profissionais inovadores, cidadãos responsáveis e empreendedores.

Nos últimos anos, as políticas de educação em vigência no Brasil têm se configurado a partir das exigências do grande capital. E o que isso vem a significar? Significa que a educação vem sendo concebida como bem de mercado. Presenciamos a um intenso processo de ressignificação das palavras e das coisas, buscando dar validade ao que se convencionou chamar “processo de reestruturação da educação”, pelo esforço global de

desenvolvimento. Termos como globalização, flexibilização, reestruturação produtiva, responsabilização das pessoas e liberdade de mercado, marcam o que vem a ser a posição de defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista.

Cabe a nós levantar questões, fazer perguntas. Uma entre várias que nos vêm à mente é sobre o sentido da educação. Para que serve? Qual o seu papel social num Estado moderno? Se educação e Estado aparecem de forma indissociável, pensar a educação é pensar também o Estado moderno. Pensar a governamentalidade é pensar de que forma o governo se exerce nas bases de outras relações de poder já existentes, isto é, procurar saber como o corpo, a sexualidade, a família, o parentesco, o conhecimento, a tecnologia, e assim por diante, estão envolvidos em uma rede de poder na qual o Estado estabelece os quadros conceituais que permitem a existência de outras relações de exercícios do poder.

A governamentalidade tem ajudado a fazer perguntas sobre como o “ser” foi “transformado em formas ponderáveis e maleáveis”, quais técnicas discursivas estão envolvidas com a criação da realidade e como são estabelecidas as operações modernas de poder-saber. Ela constitui uma poderosa ferramenta, capaz de mostrar que elos existem entre a racionalidade neoliberal, o exercício da autoridade e os tipos de conduta evidenciada pelos cidadãos.

Como conceber a educação? Ao perguntar sobre isso, somos remetidos a dois outros questionamentos: Que educação? Para quais sujeitos? Em ambos, coloca-se uma questão central na analítica da governamentalidade neoliberal: evidenciar até que ponto se pode relacionar educação e subjetividade e que elementos podem nos guiar em busca de uma compreensão da educação na contemporaneidade.

A entrada de novos elementos na governamentalidade tem mostrado que a escola já não é mais o lugar privilegiado na produção das subjetividades. Com as novas tecnologias, a comunicação face a face passou a ter pouca importância. Já não se aprende apenas na escola. Com as tecnologias que diminuem as distâncias (internet), tem-se novos acessos que vêm disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares. Nesse contexto, a escola, que era considerada o lugar por excelência de produção de sujeitos, vem perdendo o privilégio na produção desses sujeitos. O que se observa hoje é a circulação de valores, comportamentos, modos de ser, que trazem as marcas desse tempo (atual, global, neoliberal), criando mundos. Cada vez mais se busca a satisfação dos desejos de forma imediata, tudo tem que ser para “ontem”, existe uma pressa generalizada no

ambiente da escola. Basta observar como a escola trabalha a questão do interesse dos alunos. Todos têm que estar ligados, antenados, sistematicamente ativos e envolvidos com as exigências da nova ordem mundial (neoliberalismo). Veja-se o caráter efêmero do conhecimento; vivemos um deslocamento constante do que é conhecido, o conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido.

Uma noção que está muito ligada à pedagogia de projetos e que pode ser assim formulada: mais importante do que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender. Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se está pretendendo que a escola forme a partir dessa estratégia pedagógica. Os indivíduos competitivos e predadores do mercado passam a ser o ideal único e preferido na construção de novas subjetividades. É claro que o *aprender a aprender* significa tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano, pelo neoliberalismo.

Após estas considerações em torno conceito da governamentalidade e de suas repercussões no mundo da educação, sinto-me impulsionado a pôr em evidência as transformações pelas quais passa a educação, e como isso tem se configurando como um agenciamento capaz de interferir no “governo das pessoas”, numa relação de troca entre indivíduos consigo mesmos. Para Costa (2009a, p. 156):

[...] os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem da formação e de sua educação, num amplo sentido, uma espécie de composição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos em índice de produtividade.

Diz o empreendedorismo que pensar em educação significa pensar em investimento nas pessoas afim de que possam desenvolver as habilidades e competências tão necessárias a uma inserção no mundo globalizado. “Hoje, como nunca, é dada uma valorização à questão das competências – na pedagogia (formação do professor), no processo de escolarização (programas curriculares) e na educação, tomado no sentido amplo” (COSTA, 2009a). É nesse ponto que consideramos importante buscar compreender as relações que estão se dando quando se pensa à questão do papel da escola. Pensar o papel da escola é concebê-la em sua constituição.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SABER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e terra, 1995.
- ANDRADE, R. C. Empreendedorismo: um novo passo em educação. In: ACUCIO, M. R. B. **O empreendedorismo na escola**. Porto alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005. p. 11-20.
- ARELARO L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação da política? **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007. Numero especial.
- BASQUES, Maria Fernanda Diamante; DINIZ, Clébio Campolina. **A industrialização nordestina recente e suas perspectivas**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2004.
- BRASIL. Ministério da educação. **Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de educação**. Brasília, 1990.
- BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Projeto de educação básica para o Nordeste: documento básico**. Brasília, 1994.
- BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **O público e o privado na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- BUJES, Maria I. **Crianças de manual**. In: SEMINARIO DE PESQUISA POLÍTICAS DA SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS DE DIFERENÇA EM EDUCAÇÃO, 1., 2003, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPEI, 2003. p 1-15.
- BURCHELL, Graham; GORDON, Collin; MILLER, Peter (Org.). **The Foucault effect: Studies in governmentality**. Londres: Harvest Wheatsheaf, 1991.
- BUTLER, E. **A contribuição de Hayek às idéias políticas**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.
- CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CEARÁ. Governo do Estado. **Plano plurianual: política de industrialização**. Fortaleza, 1992.
- CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: Ipea; Inep, 1995.

CEPAL, **Educación y conocimiento**: eje de La transformacion productiva com equidad. Santiago, Unesco, 1992.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 1., 1990, Jomtien, Tailândia. **Preguntas y respuestas**. Jomtien:Unesco, 1990.

COSTA, Marisa. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO Alípio. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 269-294.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autentica, 2009a.

_____. **Educação e subjetividade**: elementos para uma escuta extemporânea. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

_____. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a parti de Michel Foucault. **Revista Educação e Realidade**, v. 34 n. 2, p. 97-117, 2009b.

_____. **Governamentalidade (neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação**: um abordagem foucaultiana. Fortaleza, 2010. (Mimeografado).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 15 -11, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio. A educação na nova constituição. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 5-9, 1987.

DOLABELA, F. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 1991. p. 46.

_____. **O segredo de Luiza**. São Paulo: Cultura, 1999. p. 29.

_____. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 2003. 280 p.

DOURADO, Luiz F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

EDITORIAL. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 1998.

DELEUZE, Gilles (1991). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FIORI, José Luis. **O vôo da coruja**: uma leitura não-liberal da crise do Estado desenvolvimento. Rio de Janeiro: Eduerj, 1995.

_____. **Os moedeiros falsos**. São Paulo: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987a. p. 36.

_____. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987b.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003b. p.291-292.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998a. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

_____. **Ditos e escritos**. Paris: Gallimard, 1994. v. 4.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de M. Albuquerque e Albuquerque, Trads.). Rio de Janeiro: Graal. 1997.

_____. La gouvernementalité. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1976-1979)**. Paris: Gallimard, v. 3, p. 635-657, 1978.

_____. **Microfísica do poder**: sobre a história da sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fonte, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Security, Territory, Population**: Lectures at the Collège de France, 1977- 1978. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 7.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998b. p. 1-14.

GALVÃO, Olimpio J. De Arroxelas. Globalização, abertura comercial e reestruturação produtiva: um estudo de caso sobre a migração de indústrias intensivas em mão-de-obra do sul para o Nordeste do Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE IA RII, 5., 1999, Toluca. **Anais do...** Toluca, 1999.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época, v. 5).

GONÇALVES; Maria Simone; QUEROZ, Silvana Nunes de; ALVES, Christiane Luci Bezerra. Industrialização cearense e os reflexos sobre o mercado de trabalho formal na indústria de 1992 e 2002. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDOS DO TRABALHO, 10., 2001, Salvador. **Anais do...** Salvador: ABET, 2007.

GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The foucault effect: studies in governmentality**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.

GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**. São Paulo, Brasiliense, 1987. p.2001-202

HERMANN, Jennifer. Auge e declínio do Modelo de Crescimento com Endividamento: o II PND e a Crise da Dívida Externa (1974-1984). In: GIAMBIAGI, Fábio et al. **Economia Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. 5. ed. Porto Alegre: Bookaman, 2004. 592 p.

HOBSBAVAM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XXI: 1914-1991. 2. Ed. Tradução de Marcos santarrita. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação**. Horizonte, Secretaria de Educação, 2010a.

_____. **Pacto pela Educação de Horizonte - CE**. Horizonte, 2010b.

_____. **Proposta de implantação do MEI - Micro empreendedor individual**. Horizonte: Prefeitura Municipal, 2010c.

INTERIOR já emprega mais que capital. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 set. 1999. Dinheiro, p.4.

KOVARICK, L. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p.61-85, fev. 2003.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MARSHAL, Alfredo. **Principles of econmics**. 8. ed. Londres: Macmlliam, 1925.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-34.

MIRANDA, Marília Gouveia. **O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina**. Caxambu: Anped. 1996.

MORAIS, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2010.

MOTTA, F. C. P. As empresas e a transmissão da ideologia. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 24 n. 3, p. 57-66, jul./set. 1984.

Ô, Jorge Ramos do. A governamentalidade neoliberal e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, Porto Alegre, 2008.

_____. **O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 26-37, jan./abr. 2001.

OLSSSEN, M. **Michel Foucault: materialism and education**. London: Bergin and Garvey, 2006.

PEREIRA JÚNIOR, Edilson. **Industrialização e reestruturação do espaço metropolitano: reflexões sobre o caso Horizonte/Pacajus(CE)**. Fortaleza: Eduece, 2005.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PONTES, Paulo Araújo; VIANNA, Pedro Jorge Ramos; HOLANDA, Marcos Costa. **A Política de Atração de Investimentos Industriais do Estado do Ceará: uma análise do período de 1995 a 2005**. 2006. Texto para discussão, n. 26. Disponível em: <www.ipece.ce.gov.br>. Fortaleza, dez. 2006.

ROCHA, Maria Zélia Borba. **O embate político no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1888/1993**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

ROSE, N. **Powers of freedom: reframing political thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SABÓIA, J. A dinâmica da Descentralização industrial do Brasil. In: ENCONTRO DE ECONOMISTAS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 2001, Évora. **Anais do...** Évora, 2001. v.1.

SANTOS, Milton. **Homem de idéia – 1998: geografia e cidadania**. Jornal do Brasil, 26 dez. 1998. (Caderno de Idéias e Livros).

_____. **A natureza do espaço**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SARAIVA, Carla; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p.188, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória limites e perspectivas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1997. 242 p.

SCHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEBRAE. **Referências educacionais do SEBRAE**. 2006. Disponível em: <www.sebrae.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2009.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização. Uma introdução. In: SILVA, Luís Heron da (Org.). **Título do livro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, Adam. **Uma investigação sobre a natureza e causa da riqueza das nações**. Livro 1. São Paulo: Hemus, 1981.

TARFID, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4. p. 215-233, 1991.

TORRES, Rosa Maria. Mejorar la calidad de la educacion básica? Las estrategias del Banco Mundial. In: SEMINÁRIO O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL, 1995, São Paulo. **Anais do...** São Paulo, 1995.

UNESCO. **Informe final**. In: REUNIÓN DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EM AMERICA LATINA Y EL CARIBE ÉPTIMA REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 6., 1996, Kingston, Jamaica. Santiago, 1996.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19.

_____. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Governabilidade ou governamentalidade?** 1997. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. **Governo ou Governmento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Há um passado no presente**. Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. **Política educacional em tempo de transição (1985 -1995)**. 1998. Tese (Professor Titular) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1998.

_____. Políticas Internacionais e Educação: cooperação ou intervenção. In: DOURADO, Fernandes; PARO, Victor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação básica**. São Paulo: Xanã, 2001.

_____. **Educação, escola e comunidade: um estudo piloto no Estado do Ceará**. Brasília: Projeto Nordeste, 1999.

VILLELA, C. Empreendedorismo na escola. In: ACUCIO, M. R B. **O empreendedorismo na escola**. Porto alegre: ARMED; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005. p. 25-58

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO EX-SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO EX-SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE-CE PROF. EVERARDO CAVALCANTE DOMINGUES

Primeiro momento

1. Como era a cidade de Horizonte (características econômicas e sócio-culturais) na época em que o Sr. (a Sra.) assumiu a Secretaria de Educação?
2. Qual era a situação das escolas e da educação, como um todo, na cidade de Horizonte?
3. Dos anos 1990 para cá, mudou algo na visão que o Sr. (a Sra.) tinha sobre a educação e a escola? *Em caso positivo, perguntar:* O que mudou, e por quê?
4. Suas idéias pessoais acerca do que fazer, como gestor público, diante dos desafios e problemas educacionais da cidade de Horizonte, correspondiam às orientações assumidas e encampadas pela prefeitura?
5. Dentre as ações desenvolvidas em sua gestão, quais o Sr. (a Sra.) considera as mais importantes? Por quê?
6. Durante a gestão do Sr. (da Sra.), houve alguma parceria com Secretarias de Educação de outros municípios do Estado do Ceará? *Em caso positivo, perguntar:* Que parceria foi essa, quais os seus objetivos e como o Sr. (a Sra.), hoje, a avalia?
7. Em termos de gestão, quais os principais princípios e valores que orientaram sua atuação frente à Secretaria de Educação?
8. No entender do Sr. (da Sra.), quais as principais contribuições deixadas por sua gestão à cidade de Horizonte?

Segundo momento da entrevista

1. Em relação à SEDUC e ao MEC, que sistemas de cooperação foram estabelecidos em sua gestão, e quais as suas finalidades?
2. Durante sua gestão, que diretrizes nortearam a elaboração de políticas públicas para a educação no município de Horizonte?
3. Houve participação da sociedade na elaboração e no desenvolvimento dessas políticas? *Em caso positivo, perguntar:* Que segmentos da sociedade foram convidados para participar das discussões e como se deu efetivamente essa participação? *Em caso negativo, perguntar:* Por quê?
4. Havia uma preocupação, por parte da SEDUC, de acompanhar a implementação dessas políticas? *Em caso positivo, perguntar:* qual o papel da Secretaria nesse acompanhamento, e como ele era feito?
5. Como o Sr. (a Sra.), hoje, avalia a efetivação dessas políticas públicas?

6. Qual a importância dada à formação de professores durante sua gestão à frente da SEDUC?
7. Tendo em vista a relação entre o MEC, SEDUC-CE e SEDUC-Horizonte, que orientação deveria ser dada à formação dos professores? Por quê?
8. Em relação à política voltada para a formação dos professores, que conteúdos fizeram parte do currículo? Por quê?

Terceiro momento da entrevista

1. Pensando em Horizonte como uma cidade que têm na indústria sua principal atividade econômica, e que necessita de mão-de-obra especializada, pergunto ao Sr. (à Sra.) se a Secretaria de Educação desenvolveu alguma política, ou ações específicas voltadas para essa questão? *Em caso positivo, perguntar:* Qual (ou quais)? *Em caso negativo, perguntar:* Por quê?
2. Em relação à indústria e ao comércio locais, houve alguma parceria entre a SEDUC de Horizonte e o CDL, o SEBRAE e a FIC? *Em caso positivo, perguntar:* Como se deu essa parceria, e com quais objetivos? *Em caso negativo, perguntar:* Por que, não?
3. Que resultados, advindos destas parcerias, o Sr. (a Sra.) considera importantes para a cidade de Horizonte? Por quê?
4. Hoje, tem se propagado a idéia de que as pessoas devem buscar investir em educação como meio para se qualificarem, adquirirem competências, inserirem-se no mercado de trabalho e serem bem sucedidas profissionalmente. O que o Sr. (a Sra.) pensa sobre isso?
5. Em sua compreensão, a educação pode e deve responder a essa exigência da sociedade atual? *Em caso positivo, perguntar:* Por que, e como?
6. Dentre os temas importantes que vêm sendo propagados em nossa sociedade, através da mídia (televisão, revistas, jornais, livros de alto ajuda, programas religiosos) e da propaganda, destaca-se o tema do empreendedorismo, o qual vem sendo objeto de atenção tanto por parte do setor privado quanto do setor público. Como o Sr. (a Sra.) vê essa questão do empreendedorismo?
7. O Sr. (a Sra.) considera que a educação deve estar atenta a esta questão? Por quê?
8. Em sua opinião, qual a relação entre empreendedorismo e educação?
9. Em seu entender, o que é uma pessoa bem sucedida? Por quê?
10. Em sua opinião, quais as principais competências que uma pessoa deve desenvolver para que venha a ser bem sucedida? Por quê?
11. Considerando sua gestão junto à SEDUC de Horizonte, há alguma política ou ação concreta que vise a uma aproximação entre empreendedorismo e educação? *Em caso positivo, perguntar:* Qual (is), e como ela(s) se reflete(m) nas escolas e na formação dos professores?
12. Tendo em vista os professores, os alunos e a comunidade, em geral, como a SEDUC de Horizonte, sob sua gestão, procurou lidar com essa questão do empreendedorismo?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE-CE PROF.^a MARIA DIONE SOARES

Primeiro momento

1. Como era a cidade de Horizonte (características econômicas e sócio-culturais) na época em que o Sr. (a Sra.) assumiu a Secretaria de Educação?
2. Qual era a situação das escolas e da educação, como um todo, na cidade de Horizonte?
3. Dos anos 1990 para cá, mudou algo na visão que o Sr. (a Sra.) tinha sobre a educação e a escola? *Em caso positivo, perguntar:* O que mudou, e por quê?
4. Suas idéias pessoais acerca do que fazer, como gestor público, diante dos desafios e problemas educacionais da cidade de Horizonte, correspondiam às orientações assumidas e encampadas pela prefeitura?
5. Dentre as ações desenvolvidas em sua gestão, quais o Sr. (a Sra.) considera as mais importantes? Por quê?
6. Durante a gestão do Sr. (da Sra.), houve alguma parceria com Secretarias de Educação de outros municípios do Estado do Ceará? *Em caso positivo, perguntar:* Que parceria foi essa, quais os seus objetivos e como o Sr. (a Sra.), hoje, a avalia?
7. Em termos de gestão, quais os principais princípios e valores que orientaram sua atuação frente à Secretaria de Educação?
8. No entender do Sr. (da Sra.), quais as principais contribuições que serão deixadas por sua gestão à cidade de Horizonte?

Segundo momento da entrevista

1. Em relação à SEDUC e ao MEC, que sistemas de cooperação estão sendo estabelecidos em sua gestão, e quais as suas finalidades?
2. Durante sua gestão, que diretrizes norteiam a elaboração de políticas públicas para a educação no município de Horizonte?
3. Há participação da sociedade na elaboração e no desenvolvimento dessas políticas? *Em caso positivo, perguntar:* Que segmentos da sociedade foram convidados para participar das discussões e como se deu efetivamente essa participação? *Em caso negativo, perguntar:* Por quê?
4. Existe uma preocupação, por parte da SEDUC, de acompanhar a implementação dessas políticas? *Em caso positivo, perguntar:* qual o papel da Secretaria nesse acompanhamento, e como ele era feito?
5. Como o Sr. (a Sra.), hoje, avalia a efetivação dessas políticas públicas?
6. Qual a importância dada à formação de professores durante sua gestão à frente da SEDUC?

7. Tendo em vista a relação entre o MEC, SEDUC-CE e SEDUC-Horizonte, que orientação deveria ser dada à formação dos professores? Por quê?
8. Em relação à política voltada para a formação dos professores, que conteúdos fizeram parte do currículo? Por quê?

Terceiro momento da entrevista

1. Pensando em Horizonte como uma cidade que têm na indústria sua principal atividade econômica, e que necessita de mão-de-obra especializada, pergunto ao Sr. (à Sra.) se a Secretaria de Educação desenvolve alguma política, ou ações específicas voltadas para essa questão? *Em caso positivo, perguntar:* Qual (ou quais)? *Em caso negativo, perguntar:* Por quê?
2. Em relação à indústria e ao comércio locais, há alguma parceria entre a SEDUC de Horizonte e o CDL, o SEBRAE e a FIC? *Em caso positivo, perguntar:* Como se deu essa parceria, e com quais objetivos? *Em caso negativo, perguntar:* Por que, não?
3. Que resultados, advindos destas parcerias, o Sr. (a Sra.) considera importantes para a cidade de Horizonte? Por quê?
4. Hoje, tem se propagado a idéia de que as pessoas devem buscar investir em educação como meio para se qualificarem, adquirirem competências, inserirem-se no mercado de trabalho e serem bem sucedidas profissionalmente. O que o Sr. (a Sra.) pensa sobre isso?
5. Em sua compreensão, a educação pode e deve responder a essa exigência da sociedade atual? *Em caso positivo, perguntar:* Por que, e como?
6. Dentre os temas importantes que vêm sendo propagados em nossa sociedade, através da mídia (televisão, revistas, jornais, livros de alto ajuda, programas religiosos) e da propaganda, destaca-se o tema do empreendedorismo, o qual vem sendo objeto de atenção tanto por parte do setor privado quanto do setor público. Como o Sr. (a Sra.) vê essa questão do empreendedorismo?
7. O Sr. (a Sra.) considera que a educação deve estar atenta a esta questão? Por quê?
8. Em sua opinião, qual a relação entre empreendedorismo e educação?
9. Em seu entender, o que é uma pessoa bem sucedida? Por quê?
10. Em sua opinião, quais as principais competências que uma pessoa deve desenvolver para que venha a ser bem sucedida? Por quê?
11. Considerando sua gestão junto à SEDUC de Horizonte, há alguma política ou ação concreta que vise a uma aproximação entre empreendedorismo e educação? *Em caso positivo, perguntar:* Qual (is), e como ela(s) se reflete(m) nas escolas e na formação dos professores?
12. Tendo em vista os professores, os alunos e a comunidade, em geral, como a SEDUC de Horizonte, sob sua gestão, procurou lidar com essa questão do empreendedorismo?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO SECRETÁRIO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AO SECRETÁRIO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE HORIZONTE-CE SR. DÁRIO RODRIGUES DA SILVA JUNIOR

Primeiro momento

1. Como era a cidade de Horizonte (características econômicas e sócio-culturais) na época em que o Sr. assumiu a Secretaria de Desenvolvimento econômico?
2. Dos anos 1990 para cá, mudou algo na visão que o Sr. tinha sobre a educação e a escola? *Em caso positivo, perguntar:* O que mudou, e por quê?
3. Como gestor público, diante dos desafios e problemas enfrentados pela cidade de Horizonte, que ações o senhor considera prioritárias?
4. Dentre as ações desenvolvidas em sua gestão, quais o Sr. (a Sra.) considera as mais importantes? Por quê?
5. Durante a gestão do Sr, houve alguma parceria com Secretarias de Educação? *Em caso positivo, perguntar:* Que parceria foi essa, quais os seus objetivos e como o Sr. hoje, a avalia?
6. Qual o número de empresas instaladas em Horizonte hoje, e quais são de capital local?
7. Quantas são de capital externo?

Segundo momento da entrevista

1. Em relação à educação no município, que sistemas de cooperação estão sendo estabelecidos em sua gestão, e quais as suas finalidades?
2. Há participação da sociedade na elaboração e no desenvolvimento de políticas voltadas para o enfrentamento da questão do desemprego na cidade? *Em caso positivo, perguntar:* Que segmentos da sociedade foram convidados para participar das discussões e como se deu efetivamente essa participação? *Em caso negativo, perguntar:* Por quê?
3. Como é feito pela secretária o acompanhamento e implementação dessas políticas? *Em caso positivo, perguntar:* qual o papel da Secretaria nesse acompanhamento, e como ele era feito?
4. Como o Sr. hoje, avalia a efetivação dessas políticas públicas?

Terceiro momento da entrevista

1. Pensando em Horizonte como uma cidade que tem na indústria sua principal atividade econômica, e que necessita de mão-de-obra especializada, pergunto ao Sr. se a Secretaria desenvolve alguma política, ou ações específicas voltadas para essa questão? *Em caso positivo, perguntar:* Qual (ou quais)? *Em caso negativo, perguntar:* Por quê?
2. Em relação à indústria e ao comércio locais, há alguma parceria entre a SEDUC de Horizonte e o CDL, o SEBRAE e a FIC? *Em caso positivo,*

perguntar: Como se deu essa parceria, e com quais objetivos? *Em caso negativo, perguntar:* Por que, não?

3. Que resultados, advindos destas parcerias, o Sr. (a Sra.) considera importantes para a cidade de Horizonte? Por quê?

4. Hoje, tem se propagado a idéia de que as pessoas devem buscar investir em educação como meio para se qualificarem, adquirirem competências, inserirem-se no mercado de trabalho e serem bem sucedidas profissionalmente. O que o Sr. (a Sra.) pensa sobre isso?

5. Em sua compreensão, a educação pode e deve responder a essa exigência da sociedade atual? *Em caso positivo, perguntar:* Por que, e como?

6. Dentre os temas importantes que vêm sendo propagados em nossa sociedade, através da mídia (televisão, revistas, jornais, livros de alto ajuda, programas religiosos) e da propaganda, destaca-se o tema do empreendedorismo, o qual vem sendo objeto de atenção tanto por parte do setor privado quanto do setor público. Como o Sr. vê essa questão do empreendedorismo?

7. O Sr. considera que a educação deve estar atenta a esta questão? Por quê?

8. Em sua opinião, qual a relação entre empreendedorismo e educação?

9. Em se entender, o que é uma pessoa bem sucedida? Por quê?

10. Em sua opinião, quais as principais competências que uma pessoa deve desenvolver para que venha a ser bem sucedida? Por quê?

11. Considerando sua gestão, há alguma política ou ação concreta que vise a uma aproximação entre empreendedorismo e educação? *Em caso positivo, perguntar:* Qual (is), e como ela(s) se reflete(m) nas escolas?