

Da distinção social à performatividade: escolas de excelência no Brasil e no Chile

From social distinction to performativity: schools of excellence in Brazil and Chile

De la distinción social a la performatividad: escuelas de excelencia en Brasil y Chile

Anna Rachel Gontijo Mazoni¹

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dalila Andrade Oliveira²

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: O artigo discute o fenômeno da excelência em educação a partir da comparação entre dois modelos de escola: os tradicionais colégios emblemáticos e as políticas educativas de escolas de excelência, implementadas nas últimas décadas em vários países da América Latina. Com o objetivo de compreender a concepção de excelência que orienta estes modelos de escola, foram analisados programas e instituições de educação média do Brasil e do Chile. Observou-se que a cultura institucional e de gestão presente nos modelos de escola analisados determina, em grande medida, o que se entende por educação de excelência e as estratégias mobilizadas para alcançá-la.

Palavras-chave: Excelência. Distinção social. Performatividade. Meritocracia. Ensino médio.

Abstract: This article discusses the phenomenon of excellence in education through a comparison between two school models: traditional emblematic schools and excellence-oriented educational policies, implemented in Latin American countries in recent decades. In order to understand the concept of excellence underlying these models, upper secondary education policies and schools were analyzed in Brazil and Chile. It was observed that the institutional and management culture prevalent in the school models determines what is meant by excellence education and the strategies used to achieve it.

Keywords: Excellence. Social distinction. Performativity. Meritocracy. Secondary education.

Resumen: Este artículo aborda el fenómeno de la excelencia en la educación a través de la comparación entre dos modelos de escuela: los liceos emblemáticos tradicionales y las políticas educativas orientadas a la excelencia que se han implementado en los países latinoamericanos en las últimas décadas. Para comprender el concepto de excelencia que subyace a estos modelos, se analizaron políticas y escuelas de educación media de Brasil y Chile. Se observó que la cultura institucional y de gestión presente en los modelos escolares analizados determina, en gran medida, lo que se entiende por educación de excelencia y las estrategias mobilizadas para alcanzarla.

Palabras clave: Excelencia. Distinción social. Performatividad. Meritocracia. Educación media.

¹ Mestre em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). Professora Assistente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: armazoni@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3026833441129264>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-5293>.

² Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora Titular de Políticas Públicas em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1795516271097895>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2023

Aceito em: 08 de maio de 2023

Introdução

O termo excelência vem ganhando relevância crescente no léxico educativo. É empregado em distintos contextos institucionais e geográficos, desde relatórios de organismos internacionais ao discurso de diretores escolares. Ainda que não possamos atribuir um significado único ao conceito de excelência em educação, diversos autores (BALL, 2004; QUARESMA, 2015; TORRES; PALHARES; AFONSO, 2018) associam sua emergência à adoção de preceitos da Nova Gestão Pública (NGP)³ na reconfiguração dos sistemas educativos. A cultura da performatividade,⁴ expressa em métricas de desempenho e exposição comparativa de resultados, vem alterando progressivamente a forma com que as pessoas percebem a qualidade das escolas e remodelando o conceito de educação de excelência.

Diante de um cenário de infraestrutura deficiente e baixos resultados da educação pública, a criação de programas focalizados na excelência acadêmica tem sido um expediente adotado em diferentes países latino-americanos, especialmente no segmento da educação média. A busca de equilíbrio na balança das oportunidades educativas (CURY, 2005), e o fortalecimento da crença na meritocracia (ARAÚJO; MARTUCELLI, 2015) são aspectos que se associam na configuração dessas políticas.

Na perspectiva da investigação em política educativa, o que chama atenção nas escolas de excelência é justamente sua diferenciação em relação à oferta regular de ensino das redes públicas. Por meio de projetos formativos que estabelecem a distinção dos indivíduos que frequentam esses estabelecimentos, vislumbra-se a formação de elites meritocráticas oriundas de camadas médias e baixas da população. Algumas dessas políticas têm inspiração nos tradicionais colégios de excelência, chamados emblemáticos, que em diversos países latino-americanos foram (ou ainda são) sinônimo de educação pública de alta qualidade e exigência acadêmica.

³ A Nova Gestão Pública pode ser definida, sucintamente, como um modelo de gerenciamento de organizações e serviços públicos baseado em princípios do âmbito empresarial.

⁴ A performatividade é uma “tecnologia política, uma cultura e um método de regulação” (BALL, 2005, p.543) em que instrumentos de mensuração, comparação e exposição são mobilizados no propósito de obter controle e desencadear mudanças em pessoas e instituições.

Este artigo tem como objetivo analisar o fenômeno da excelência em educação a partir da comparação de dois modelos de escola, mobilizados em distintos momentos históricos em países da América Latina: os colégios emblemáticos e as políticas focalizadas orientadas à excelência implementadas nas duas últimas décadas.⁵

Para a caracterização desses modelos, selecionamos estabelecimentos de ensino e políticas educativas do Brasil e do Chile, com recorte no segmento da educação média de orientação generalista. Os tradicionais liceus chilenos de alto rendimento foram tomados como arquétipos de escolas emblemáticas. Como representantes das políticas orientadas à excelência, tomamos as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM),⁶ do estado de Pernambuco, Brasil, e os Liceus Bicentenário de Excelência (LBE), do Chile. Criados respectivamente em 2008 e 2011, ambos os programas têm em sua gênese o propósito de replicar a aura de excelência de colégios emblemáticos. Tal propósito, expresso por seus idealizadores, foi o que nos inspirou a realizar este estudo comparativo.

As análises foram norteadas pelas seguintes questões: Qual a concepção de excelência que orienta estas escolas? Qual é o perfil de estudante que pretendem formar? Como estas instituições se relacionam com as avaliações estandardizadas e demais métricas de desempenho?

Este artigo se baseia em revisão bibliográfica, pesquisa documental (leis e diretrizes oficiais das políticas pesquisadas) e em dados do trabalho de campo realizado, em 2022, em escolas públicas pertencentes aos programas EREM e LBE.

A pesquisa de campo envolveu visitas a quatro escolas – duas em cada país – e a realização de grupos focais com estudantes do último ano da educação média.⁷ Os estabelecimentos pesquisados fazem parte dos respectivos programas há mais de 10 anos e têm distintos níveis socioeconômicos (NSE) e de desempenho. O liceu A (Chile) e a escola A (Brasil), são os que possuem maior NSE e são classificados como de alto desempenho. Participaram da pesquisa 28 jovens, divididos em quatro grupos focais com 6 a 8 integrantes de ambos os sexos e de turmas diferentes. Os dados foram categorizados e analisados mediante a técnica de análise de conteúdo.

⁵ Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado que abordou, de forma comparada, políticas públicas de escolas de excelência no Brasil, Peru e Chile.

⁶ As EREM são parte do Programa de Educação Integral política do estado de Pernambuco, que também abrange escolas técnicas de ensino médio e, mais recentemente, escolas de ensino fundamental. Em função do recorte definido (ensino médio de orientação generalista), optamos por utilizar a denominação EREM para nos referirmos à política.

⁷ O período complexo enfrentado pelas escolas na reabertura pós-pandemia dificultou o acesso ao campo, impossibilitando uma escolha metodologicamente criteriosa dos estabelecimentos participantes. Todavia, o critério de heterogeneidade na classificação socioeconômica das escolas foi contemplado.

A excelência focalizada: meritocracia e promessa de mobilidade social

Os anos 1990 foram marcados, em grande parte dos países latino-americanos, por profundas reformas econômicas que tiveram como característica o corte com gastos sociais e o desmonte da estrutura – apenas parcialmente efetivada até então – de direitos ligados ao trabalho e ao bem-estar social, bem como a descentralização e a privatização de setores essenciais como a educação e a saúde (AMES, 2020; CURY 2005; OLIVEIRA, 2005). Em tal conjuntura, políticas focalizadas emergiram como estratégia para atender demandas de grupos específicos (SALAMA; VALIER, 1997), não apenas para tornar mais eficiente o gasto social, mas também, como assinala Barco (2010), como soluções extra políticas fundadas na cooperação de indivíduos, motivados por benefícios.

Em artigo que discute o dilema focalização *versus* universalização de políticas durante os anos 1990 e 2000, Oliveira (2005, p.35) afirma que

A educação, como uma das mais relevantes manifestações de políticas sociais, assume nesse contexto de reforma a que se assiste nos países latino-americanos um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal – a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países deste subcontinente, é um indicador desta tendência –, tem sido orientada também pela lógica da focalização.

Essa é uma questão complexa e de difícil resolução, pois as sociedades latino-americanas apresentam dívidas sociais históricas com setores da população que demandam políticas corretivas. Especialmente nas últimas duas décadas, políticas educativas focalizadas vem sendo desenvolvidas no contexto latino-americano por governos de distintas colorações político-ideológicas, assumindo, na atualidade, uma orientação mais voltada para qualidade da educação.

Para Cury (2005, p.15), “a focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência”. Políticas focalizadas tendem a exercer, desse modo, uma função compensatória, buscando “equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso a bens sociais” (idem, p.24).

No caso das escolas de excelência, a focalização se fundamenta na meritocracia (YOUNG, 1961), cuja premissa básica é a de que as posições sociais devem ser ocupadas com base no mérito individual, ou seja, os mais talentosos e dedicados devem ter melhores oportunidades e ser recompensados por seu desempenho, independentemente de sua origem social, raça ou gênero.

Como ilustração, recorreremos a um informe do Banco de Desenvolvimento da América Latina, em que a instituição anuncia o fomento a uma investigação sobre um programa de escolas de excelência desenvolvido no Peru:

[...] existe el consenso generalizado entre los encargados de formular políticas públicas en la región de que es imprescindible hacer esfuerzos por proveer una educación de calidad, especialmente en colegios públicos donde se forma el grueso de la población joven y vulnerable. Pero las políticas públicas para lograr esto toman tiempo y son costosas, por lo que pasarán algunos años hasta que podamos observar impactos importantes. Una estrategia alternativa para apurar ese proceso de inclusión ha sido crear **pequeños espacios de excelencia que puedan ser un atajo para los mejores estudiantes de los grupos más vulnerables** y que sirvan de ejemplo para el resto del sistema educativo (BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA, 2017, grifo nosso).

O uso do termo atalho para caracterizar as possibilidades oferecidas em “pequenos espaços de excelência” a jovens talentosos de camadas vulneráveis da população sintetiza a lógica que orienta este tipo de escola. Como as políticas públicas de caráter universalista “tomam tempo e são custosas”, os limitados recursos, alocados na perspectiva da focalização, são colocados em disputa a partir de critérios meritocráticos – como exames de admissão e verificação de histórico escolar -- que premiam os “melhores estudantes dos grupos mais vulneráveis” com oportunidades educativas de qualidade superior às oferecidas aos demais.

O informe citado expõe, ainda, a expectativa de que as escolas de excelência sirvam como exemplo na difusão de princípios pedagógicos e de gestão para o sistema educativo regular. Este argumento, recorrente na justificativa de políticas dessa natureza, remonta ao século XIX, quando começaram a ser implementados, em vários países da América Latina, os colégios posteriormente chamados emblemáticos, que possuíam *status* de instituição-modelo (ALLENDE; VALENZUELA, 2016; CURY, 1998).

Políticas educativas implementadas em décadas recentes, como as que serão abordadas neste artigo, associam referências aos colégios emblemáticos – instituições destacadas por sua exigência e a seletividade – aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), inspirados no setor empresarial.

Colégios emblemáticos: produção e reprodução da distinção social

Em sua obra sobre educação, Bourdieu (1999; 2007) revela como o sistema educacional se constitui como fator-chave na diferenciação de indivíduos e grupos na sociedade. Para além dos aspectos econômicos, a distinção social conferida pela posse de determinados tipos de capital cultural, social e simbólico reflete, em grande medida, as

escolhas educacionais feitas pelas pessoas ao longo da vida. Historicamente, os colégios emblemáticos podem ser considerados símbolos da produção da distinção social pela via da escolarização.

Embora não haja um conceito fechado que permita classificá-los categoricamente, os colégios ou liceus emblemáticos “estão associados a uma nomenclatura ligada a escolas públicas de excelência acadêmica, tradição e prestígio” (CHILE, 2020a, p.1, tradução nossa). Trata-se de instituições de longa trajetória histórica, geralmente de grande porte e alta seletividade, reconhecidas pela população como “redutos de excelência” (QUARESMA, 2017) e associadas à mobilidade social.

Analisando a constituição histórica dos sistemas educativos modernos, Acosta (2011) observa que as funções da educação média nas jovens democracias liberais – como a formação do cidadão, a formação do trabalhador e o desenvolvimento da ciência – foram orientadas, desde o início, pela lógica da diferenciação. Tal lógica direcionava não apenas a longevidade da escolarização dos sujeitos, como também a orientação dos currículos em conformidade com os papéis sociais a serem desempenhados. Nessa perspectiva, a origem social dos estudantes era fator determinante (ACOSTA, 2011, p. 9 -11).

Oferecendo, na maioria dos casos, um ensino científico-humanista de caráter propedêutico, os colégios públicos emblemáticos foram responsáveis pela formação das elites dirigentes e de figuras proeminentes nos campos político, intelectual e artístico em diversos países da América Latina. Os imponentes edifícios em que estão instalados expressam a importância conferida à educação no ideário dos Estados Nacionais latino-americanos em formação. Porém, refletindo as contradições destes mesmos ideais, tal modelo de escolarização já nasceu sob o emblema do privilégio (ACOSTA, 2011; CURY, 1998).

O Liceu Provincial de Pernambuco, fundado em 1825 e posteriormente denominado Ginásio Pernambucano, é considerado a primeira instituição pública de ensino secundário no Brasil. Mas foi o Imperial Colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro, que foi tomado como modelo para as escolas secundárias de outras províncias. Como parte de um esforço de uniformização desta etapa de escolarização no país, os liceus provinciais foram incentivados a adotar o regimento, a estrutura e o plano de estudos do Pedro II, em uma perspectiva de equiparação (CURY, 1998). Até 1911, quando foi criada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (Decreto n. 8659/1911), os egressos do Pedro II e dos colégios a ele equiparados tinham acesso direto às instituições de ensino superior, o que reforçava o papel destes estabelecimentos na formação das elites nacionais.

Hoje, os colégios emblemáticos latino-americanos não recebem estudantes de elite como no passado, já que, em grande parte do subcontinente, as classes economicamente favorecidas migraram para a educação privada. Todavia, em alguns países, tais instituições conservam seu prestígio e são cobiçadas por famílias de classes médias e baixas – estas últimas em menor número – que desejam que seus filhos recebam educação com um nível de qualidade semelhante ao ofertado pelas escolas privadas pagas. Como exemplos, podemos citar os liceus emblemáticos chilenos, entre os quais se destacam o *Instituto Nacional* (somente masculino), que tem na galeria de egressos 18 presidentes da república, o *Liceo Carmela Carvajal* (somente feminino), e a mais reputada escola pública secundária da Argentina, o *Colegio Nacional de Buenos Aires*, uma das poucas daquele país que seleciona seus alunos.

No contexto brasileiro, o Colégio Pedro II, embora não se encontre no mesmo patamar de prestígio dos estabelecimentos citados acima, mantém a característica de alta seletividade na modalidade regular e ainda é uma opção almejada por famílias da classe média carioca. Exceções à parte, a grande maioria dos colégios emblemáticos brasileiros foi perdendo, ao longo do tempo, suas características de excelência e distinção.

Para fins de análise deste modelo de instituição educativa, tomaremos como exemplo os liceus emblemáticos do Chile, que ainda possuem forte apelo no imaginário social como sinônimo de educação pública de excelência.

Tal como ocorreu em boa parte dos países sul americanos, os primeiros liceus públicos chilenos foram criados no final do século XIX e início do século XX, sendo frequentados majoritariamente pelas elites (QUARESMA, 2015). Nas décadas de 1930 e 1940, passaram por expressiva expansão, “afirmando-se no cenário escolar como escolas públicas de elevada exigência acadêmica, onde jovens socialmente vulneráveis, mas de elevado empenho e potencial acadêmico, encontrariam o *locus* educativo ideal para ascenderem social e escolarmente” (QUARESMA, 2015, p.1491). Empunhando a bandeira da meritocracia, estas instituições seguiram suas trajetórias de prestígio formando quadros destacados em diversos campos da esfera pública e, mesmo diante da intensa privatização que o sistema educativo chileno sofreu a partir dos anos 1980, conseguiram manter-se como nichos de excelência em um cenário de desvalorização e baixos resultados da educação pública.

Para Allende e Valenzuela (2016), o mecanismo-chave do sucesso destes estabelecimentos é o processo de “descreme” que, nesse caso, significa retirar para si a camada superior, a nata do sistema educativo. Isso ocorre por meio de concorridos processos seletivos, para os quais postulam jovens de bom desempenho acadêmico oriundos tanto de escolas

públicas como privadas. Consequentemente, professores e gestores destacados que desejam trabalhar com estudantes de alto potencial são atraídos para estes estabelecimentos, contribuindo para a produção da excelência.

Outro aspecto que caracteriza os liceus emblemáticos nos dias atuais é a diversidade na origem social dos estudantes, ainda que raramente se encontre no corpo discente jovens pertencentes às camadas extremas (superior e inferior) da pirâmide socioeconômica (ALLENDE; VALENZUELA, 2016; MÉNDEZ, 2013). Como mostrou um estudo de Quaresma e Zamorano (2016), essa heterogeneidade é vista como positiva pelos estudantes e contribui para reforçar, entre eles, a crença na meritocracia:

[...] con respecto a los alumnos, es innegable su identificación con los valores y el modus operandi de los establecimientos a los que asisten. Así, ellos comparten el sentimiento de orgullo de pertenecer a la institución, se sienten felices e integrados en su escuela y defienden el proceso de selección realizado, porque éste tiene por criterio no el origen socioeconómico sino sus competencias académicas y, por lo tanto, se basa en un criterio “verdaderamente” meritocrático (QUARESMA; ZAMORANO, 2016, p.292).

A vinculação entre o sentimento de pertencimento institucional e os critérios meritocráticos de admissão nos colégios emblemáticos é endossada por vários autores (ALLENDE; VALENZUELA, 2016; MATALUNA, 2016; MÉNDEZ, 2013). É como se o jovem, ao ser admitido em uma destas instituições, entrasse para uma espécie de clube seletivo que requer talento e esforço como credenciais.

Porém, a despeito da seletividade e da alta exigência, os aspectos que definem o perfil desses estudantes – e ao mesmo tempo fortalecem o senso de pertencimento – não se restringem ao âmbito acadêmico. As “dimensões não instrumentais” (QUARESMA, 2017), que se expressam em aspectos de desenvolvimento pessoal, social e cívico, estão mais vinculadas à excelência dos liceus emblemáticos, na opinião dos estudantes chilenos, do que a performance acadêmica (QUARESMA, ZAMORANO, 2016). Tais achados são respaldados pelo estudo de Méndez (2013) sobre o Colégio Nacional de Buenos Aires. O protagonismo dos estudantes de liceus emblemáticos do Chile em protestos e movimentos políticos, por exemplo, pode ser associado ao perfil de jovem politizado e agente de transformação social.

Essa concepção ampliada de excelência, que transcende os aspectos acadêmicos, parece influir na relação dos sujeitos com as políticas de prestação de contas, fortemente presentes na educação chilena. Os professores de liceus de excelência de Santiago ouvidos por Quaresma e Orellana (2016) afirmam que não trabalham por resultados em avaliações

estandardizadas e que não se sentem pressionados para tal. Há docentes que acreditam que a ênfase nessas avaliações tem um potencial destrutivo por induzir a uma busca pela excelência puramente acadêmica e há, inclusive, os que manifestam desprezo por elas (QUARESMA; ORELLANA, 2016, p. 333-334).

Em suma, os estudos sobre colégios emblemáticos revelam que a fabricação da excelência vai além do alcance de resultados, ainda que estes sejam alvo de atenção, sobretudo de diretores (QUARESMA, 2015). Para além da performance acadêmica, essas instituições têm como marca a formação de um caráter fundado no esforço, na disciplina, na civilidade e na participação política. Soma-se a isso a oferta de uma formação cultural, estética e corporal baseada em conhecimentos e habilidades considerados universais, uma característica distintiva da educação das elites inscrita na história destes estabelecimentos.

Políticas educativas orientadas à excelência: a performatividade como projeto

As políticas educativas de escolas de excelência vêm emergindo no cenário latino-americano como uma estratégia utilizada tanto para melhorar os resultados do sistema educacional quanto para ofertar maiores oportunidades educativas a estudantes oriundos de famílias pobres, favorecendo a mobilidade social pela via da meritocracia. Podem ser definidas como políticas de Estado ou de governo concebidas com o propósito de oferecer, a um número limitado de estudantes, oportunidades educacionais diferenciadas em relação ao sistema público regular. Tal oferta se dá pela implementação, dentro dos sistemas de ensino, de uma rede de escolas orientadas ao alto rendimento. Entre as características que diferenciam estes estabelecimentos em relação às escolas públicas regulares, podemos citar os próprios nomes das escolas – que incluem termos como referência, excelência e alto rendimento –, orçamento extra, seleção de estudantes, distinções no recrutamento e na remuneração docente e sistemas próprios de monitoramento e avaliação. Vale pontuar que tais características não se encontram simultaneamente em todos os programas, ou seja, as combinações entre elas variam de acordo com o contexto.

Como mencionamos anteriormente, a aura de excelência das escolas emblemáticas serviu de mote e inspiração para alguns dessas políticas, como é o caso das Escolas de Referência em Ensino Médio e os Liceus Bicentenário de Excelência, desenvolvidas respectivamente no Brasil e no Chile, os quais passamos a descrever.

As Escolas de Referência em Ensino Médio

O estado de Pernambuco vem se destacando, desde o final da década de 2000, pelo seu alto e sustentável crescimento nos indicadores de desempenho do ensino médio. A origem dessa “revolução educativa” remonta a uma experiência que foi considerada a primeira parceria público-privada do estado: a transferência da gestão de uma escola estadual outrora considerada emblemática – o Ginásio Pernambucano – para o Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE), uma organização da sociedade civil fundada por empresários e executivos locais, em sua maioria ex-alunos da instituição.

O ICE, segundo sua página na internet, foi criado em 2003 “por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente Ginásio Pernambucano, localizado no Recife”.⁸ Contudo, tal resgate não se daria nos moldes do ensino científico-humanista que formou várias gerações da elite pernambucana, mas com a implantação de um modelo experimental baseado em preceitos empresariais. Em 2004, após a reforma do edifício centenário e o desenho de uma nova proposta que abarcou os âmbitos curricular, didático-metodológico e de gestão, o então renomeado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano foi reinaugurado, tornando-se a primeira escola com o ensino médio em tempo integral na rede estadual de Pernambuco (DUTRA, 2014; MAGALHÃES, 2008).

A despeito de algumas vozes críticas ao modelo de gestão empresarial implementado no Ginásio Pernambucano, ele foi bem recebido pela mídia e pela opinião pública, o que ensejou a replicação da experiência. Por meio da expansão da parceria entre o governo de Pernambuco e o ICE, criou-se o Procentro, um projeto-piloto cujo objetivo era instituir no estado o modelo de escolas *charter*⁹ (DUTRA, 2014). Este programa desenvolveu-se entre 2004 e 2007, período em que foram inaugurados 20 Centros Experimentais. Além de autonomia na gestão dos centros, o ICE tinha a prerrogativa de selecionar docentes e gestores. Já o propósito de selecionar estudantes por meio de provas foi barrado pelo Ministério Público, o que levou o ICE a utilizar como critério de seleção o histórico escolar (MAGALHÃES, 2008).

Em 2007, o governo pernambucano decidiu transformar o Procentro em uma política pública gerida diretamente pelo estado. Foi lançado, em 2008, o Programa de

⁸ Fonte: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 03 set. 2019.

⁹ As escolas *charter* podem ser definidas como escolas públicas que possuem autonomia pedagógica e administrativa em relação às suas redes de ensino, sendo geridas por instituições privadas ou da sociedade civil por meio de convênios. Em Pernambuco, os termos da parceria entre o governo do estado e o ICE foram firmados pelo Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n. 021/2003.

Educação Integral (PEI), que converteu os Centros Experimentais em Escolas de Referência em Ensino Médio. Tendo o ICE não mais como gestor, mas como instituição consultora, a nova política incorporou as premissas do Procentro, sobretudo nos campos do currículo e da gestão por resultados. No processo de expansão das EREM, a construção de novos estabelecimentos foi substituída pela incorporação de escolas estaduais já existentes. A implementação do programa foi impulsionada por um financiamento obtido pelo governo de Pernambuco junto ao Banco Mundial para desenvolvimento da educação e da gestão pública no estado.

As Escolas de Referência funcionam em regime integral (45 horas semanais) ou semi-integral (35 horas). A política prevê que a ampliação da carga horária seja acompanhada de investimentos em infraestrutura e estabelece uma série de mudanças na estrutura organizacional e na gestão pedagógica e administrativa (PERNAMBUCO, 2008).

As EREM foram precursoras na implantação, pelo governo de Pernambuco, de um sistema de monitoramento de escolas balizado por indicadores de resultados e de processos, como nota e frequência do estudante, frequência do professor, relação entre aulas previstas e aulas dadas, cumprimento dos conteúdos curriculares, percentual de estudantes abaixo da média e nível de participação familiar em reuniões escolares (SOUSA, 2019). Estes são alguns dos itens que compõem o complexo sistema de prestação de contas ao qual a direção das escolas está subordinada.

A política de avaliação no estado tem como principal ferramenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que considera a média da escola nas provas standardizadas e a taxa de fluxo. A avaliação nas EREM foi desenvolvida em articulação com um sistema de bonificação por desempenho, posteriormente ampliado para toda a rede estadual. O Bônus por Desempenho Educacional é pago anualmente à equipe gestora e aos corpos docente e técnico-administrativo das escolas que alcançam a meta de desempenho no IDEPE. A meta é pactuada com base nos resultados obtidos pela escola no ano anterior e formalizada por meio de um Termo de Compromisso assinado pelo diretor (PERNAMBUCO, 2008; SOUSA, 2019).

Em relação à infraestrutura, foi estabelecido um conjunto de normas e requisitos mínimos para o funcionamento das EREM que inclui cinco laboratórios, refeitório, biblioteca e quadra coberta (DUTRA, 2014). Todavia, a expansão do número de escolas convertidas em EREM acarretou a flexibilização destas normas.

Os Liceus Bicentenário de Excelência

O programa Liceus Bicentenário de Excelência é uma política educativa chilena de abrangência nacional, lançada em 2011 no primeiro governo do presidente Sebastián Piñera (2010-2014). Os LBE buscam associar a tradição de excelência dos liceus emblemáticos com princípios de eficiência baseados na NGP. Sua criação veio atender não apenas a necessidade de melhorar os resultados da educação média no país, mas também as demandas da população pelo fortalecimento da educação pública, expressas, sobretudo, nos protestos estudantis dos anos 2000. Pode-se dizer que as principais influências ligadas à criação do programa foram o momento político vivido no Chile e a própria orientação das políticas do governo Piñera, projetadas em torno de uma cultura de excelência e voltadas para o alcance de resultados mensuráveis.

A política se desenvolve por meio de um convênio de oito anos de duração entre o Ministério da Educação (Mineduc) e a instituição de ensino, que pode ser pública ou privada subvencionada. O convênio prevê, por parte do Mineduc, a liberação de verbas destinadas ao aperfeiçoamento dos processos pedagógicos e de gestão, construção ou melhoria de infraestrutura e aquisição de mobiliário e equipamentos. A instituição conveniada, por sua vez, assume metas de melhoria de resultados e processos e se compromete a aplicar as avaliações periódicas disponibilizadas pela secretaria técnica do programa (CHILE, 2020).

A postulação dos estabelecimentos interessados em firmar o convênio se dá por meio de convocatórias abertas pelo Mineduc. Ao se inscrever, a escola apresenta um projeto de desenvolvimento institucional que contempla planificação de metas, gestão curricular, liderança diretiva, convivência escolar, gestão de recursos e convênios com empresas e instituições de ensino superior. Além da análise do projeto, são considerados os resultados prévios nas avaliações standardizadas (CARRASCO *et al.*, 2014; CHILE, 2020).

No que diz respeito ao monitoramento, a chamada “gestão baseada em dados” e o acompanhamento constante do desempenho dos estudantes são considerados pelo Mineduc como aspectos-chave para os bons resultados do programa. De forma semelhante ao que ocorre nas EREM, as escolas firmam um compromisso com o alcance e/ou manutenção dos *Estándares Liceos Bicentenario*, definidos como “um conjunto de critérios que permitem estabelecer os níveis esperados de qualidade, determinados em função de determinados indicadores de processo e de resultados” (CHILE, 2020, p.3). Em relação ao desempenho na principal avaliação standardizada do país, os Liceus Bicentenários devem se manter no quintil superior de um grupo pré-definido de escolas com perfil socioeconômico semelhante. Quanto à bonificação por desempenho, os LBE estão sujeitos às mesmas regras

aplicadas ao conjunto do sistema educativo. A *subvención de excelencia* é paga aos docentes das escolas que obtêm os resultados mais destacados em seus grupos.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o esforço, por parte da coordenação central e dos diretores dos LBE, em posicioná-los como instituições focadas na aprendizagem dos temas curriculares, cujos alunos e docentes não se envolvem em ocupações, paralisações e protestos, em uma clara referência às frequentes mobilizações políticas que ocorrem nos liceus emblemáticos (CARRASCO *et al.*, 2014; VILLAR, 2020).

A excelência traduzida em números e as tensões entre focalização e expansão

Em termos de resultados, as EREM e o LBE são consideradas políticas bem-sucedidas, levando-se em conta o rápido avanço da média das escolas participantes nas avaliações standardizadas e nos índices de aprovação e assistência. Tal feito atraiu a atenção da mídia a transformou estes programas em vitrines dos respectivos governos.

Os bons indicadores conquistados impulsionaram a expansão do número de estabelecimentos participantes. Em 2022, as EREM já abarcavam cerca de 60% das matrículas do ensino médio público em Pernambuco, ou seja, o programa que começou como uma política focalizada vem crescendo em direção à universalização da oferta. No caso chileno, a segunda gestão de Sebastián Piñera (2018-2022) ampliou de 60 para 320 o número de *Liceos Bicentenario*, que respondem atualmente por cerca de 16% das matrículas em escolas públicas e subvencionadas no segmento atendido.

Quanto aos critérios de admissão de estudantes, as EREM não fazem seleção por rendimento acadêmico, apenas as escolas técnicas estaduais utilizam este expediente. As matrículas são realizadas *online* e o sistema atribui as vagas a partir de alguns critérios pré-definidos, sendo o principal deles o local de residência. Já os LBE, que selecionavam seus alunos usando estratégias como provas, entrevistas e verificação de antecedentes acadêmicos e comportamentais (CARRASCO *et al.*, 2014), deixaram de fazê-lo por determinação legal. A extinção dos processos seletivos nas escolas públicas e subvencionadas foi estabelecida em 2015 pela Lei de Inclusão Escolar¹⁰ e implantada progressivamente em 5 anos, a partir de 2016. Foi disponibilizado, em âmbito nacional, um sistema que gerencia as matrículas pela

¹⁰ A Lei de Inclusão Escolar (Ley n. 20.845/2015), promulgada no governo de Michelle Bachelet (2014-2018), estabelece, de forma progressiva, mudanças significativas no sistema educativo chileno. Entre as mais relevantes, estão a proibição do lucro por parte dos mantenedores de escolas privadas subsidiadas, o fim do modelo de financiamento compartilhado entre Estado e famílias (*copago*) e a extinção dos processos seletivos por critérios acadêmicos e/ou socioeconômicos nas escolas que recebem financiamento público.

ordem de preferência das famílias, sem considerar, porém, critérios geográficos. Quando há mais postulantes do que vagas, como é o caso das escolas de excelência, é realizado um sorteio.

Na ausência de seleção por mérito acadêmico, os LBE e EREM buscam a excelência mobilizando estratégias de gestão administrativa e pedagógica. Algumas delas são comuns aos dois programas: monitoramento contínuo do desempenho dos estudantes, adoção de práticas sistemáticas de nivelamento e reforço da aprendizagem, realização de eventos de intercâmbio de boas práticas de docência e gestão, premiação de escolas e estudantes por desempenho, bonificação de profissionais por cumprimento de metas, incentivo à competitividade entre estabelecimentos e seleção de docentes e gestores de forma mais criteriosa que nas escolas regulares. Somado a tudo isso há um fator menos tangível, mas não menos efetivo: a criação de altas expectativas entre os estudantes e suas famílias.

Diferentemente das instituições emblemáticas que as inspiraram, essas políticas preconizam uma excelência fundada na performatividade, nas métricas de desempenho e na otimização de processos inspirada nos princípios da NGP. Uma frase expressa nas diretrizes dos LBE resume bem essa lógica: *“lo que no se mide, no existe”* (CHILE, 2020, p.25).

O “governo por números” (BALL, 2015; POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016) desdobra-se em complexos processos de gestão pedagógica, avaliação e controle. Como já mencionamos, os dois programas possuem indicadores próprios que permitem monitorar o alcance das metas de desempenho pactuadas e estabelecer comparações entre estabelecimentos, estimulando a concorrência.

Pode-se dizer que a concepção de excelência subjacente a esse modelo de escola passa, antes de tudo, pelos princípios de gestão. Para além do estrito monitoramento burocrático-administrativo, entram em jogo outros aspectos da performatividade, como a gestão da sala de aula pelo docente, a gestão do tempo pelo estudante, a gestão do currículo em função das demandas do mercado de trabalho, a gestão de *marketing* do programa, a gestão de parcerias com entidades externas e, de forma crucial, a gestão das expectativas dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Ao serem geridos com base em princípios da NGP, tais aspectos se combinam para produzir, sob a lógica destes mesmos princípios, a excelência educativa.

Os grupos focais realizados com estudantes das EREM e dos LBE indicam que as políticas vem sendo bem-sucedidas em criar, entre os jovens, uma atitude de envolvimento e responsabilidade com os estudos. Isso é corroborado pela diminuição dos índices de repetência e evasão em ambos os contextos.

Em relação às avaliações estandardizadas, os estudantes demonstram um bom conhecimento do sistema e muitos deles sabem de cor as notas obtidas por suas escolas. Os

chilenos afirmam reconhecer a importância que estes indicadores têm para as suas escolas em um sistema educativo altamente competitivo, mas não manifestam o mesmo grau de envolvimento dos pernambucanos no tocante às metas e ranqueamentos.

De uma forma geral, brasileiros e chilenos avaliam positivamente o clima institucional e a formação recebida em suas escolas, além de demonstrarem engajamento em projetos curriculares e extracurriculares. De maneira quase unânime, salientam a qualidade do corpo docente e muitos fazem menção à boa preparação que recebem para os exames de ingresso no ensino superior, o que não ocorreria, segundo eles, se frequentassem uma escola pública regular. Embora com menos ênfase que os estudantes dos liceus emblemáticos pesquisados por Quaresma (2017), os estudantes dos LBE e EREM também destacam como pontos fortes de sua formação os saberes “não instrumentais” (QUARESMA, 2017), como ética, criticidade, responsabilidade e solidariedade.

Outro aspecto relevante observado nos estudantes de ambos os programas é a presença de um discurso híbrido, que agrega posicionamentos de caráter progressista e adesão a valores do ideário neoliberal. Em relação à escola, os jovens, com algumas exceções, demonstram compreender cultura da performatividade como um mal necessário para se adequar a um sistema competitivo e meritocrático, ainda que o considerem injusto. Isso pode ser exemplificado pela declaração de uma jovem sobre a premiação de alunos por desempenho em avaliações standardizadas, uma prática adotada pela EREM em que ela estuda:

[...] a escola, querendo ou não, está preparando a gente para a vida, né? Infelizmente eu não concordo com isso [*premiar uma minoria*], mas o sistema da gente é assim, a gente está sendo preparada para um ENEM, que vai premiar e vai colocar na faculdade aqueles que forem os melhores e que tiraram as melhores notas. Não quer dizer os mais inteligentes, os mais habilitados. É quem tirou as melhores notas. O sistema da gente é assim. Tem muitas críticas a esse sistema, mas, quanto à escola, eu não tenho [*críticas*] em relação a isso, porque eu sei que ela está preparando justamente para o sistema, por conta disso, sabe? Está preparando para o que a gente vai encontrar, por mais que eu ache que não seja certo. (Vitória, escola A)

Tanto as EREM como os LBE vem passando por alterações que envolvem conflitos de natureza político-ideológica e processos de regulação. No caso chileno, destaca-se a proibição da seleção de estudantes em escolas públicas e subvencionadas pelo Estado. O fim dos processos seletivos vem impondo grandes desafios aos gestores dos Liceus Bicentenário para alcançar os parâmetros de desempenho do programa pois, como mostrou o estudo de Carrasco *et al* (2014), parte significativa dos bons indicadores conquistados por essas escolas estava associada ao perfil dos estudantes selecionados e de suas famílias.

Os jovens pesquisados expressaram opiniões divergentes sobre os processos seletivos. Há os que atribuem ao fim da seleção a perda do sentido do que é ser um Liceu Bicentenário. Em suas falas, tal sentido aparece mais vinculado ao esforço e à consciência do que é estudar em uma escola de excelência do que propriamente ao talento acadêmico:¹¹

Ya siento que ahora que es como ... aleatorio [...] como que no está esa conciencia de que entraron como... a un Liceo de Excelencia, como que están aquí solamente porque es lo que les tocó. (Agustina, liceu B)

Sí, quizás voy a sonar como, no sé, vieja o pesada. Pero las nuevas generaciones que han entrado al liceo sienten que son las que menos han concientizado el hecho de que están ingresando al Liceo Bicentenario de Excelencia. Siento que la generación 4.o medio y quizás 3.o medio [*as últimas admitidas por procesos seletivos*] todavía tienen ese sentido de Bicentenario, de lo que significa estar en este liceo y pucha, quizás ponerle un poco más de esfuerzo o empeño a las cosas que están haciendo. (Anaís, liceu B)

Para outra jovem, até a percepção que eles têm de si mesmos como estudantes vem sendo afetada, o que pode repercutir em um relaxamento da atitude perante os estudos:

Pero en los alumnos, pienso que se está perdiendo un poco y que no estamos conscientes de que estamos en un programa especial, que es que tiene como objetivo ser de excelencia. Entonces, como nosotros no estamos conscientes, como queda... así como muy relajado, entonces no estamos, no nos valoramos como deberíamos. No estamos conscientes de que tenemos que sacarnos el jugo, rendir, sino que es como que voy al liceo y... y listo. Entonces no estamos conscientes y eso afecta en nuestra auto perspectiva. (Florencia, liceu B)

Por outro lado, há estudantes que se posicionam contrariamente à seletividade, sob distintos argumentos:

En un liceo de excelencia tienes que formar gente de excelencia con la gente que venga de fuera y uno tiene que formarlo, no que la gente de excelencia venga a este liceo solo por ser un liceo de excelencia. (Javier, liceu A)

Siento que... dudo que este es solamente un problema de Chile... sino de todas partes que... es la educación, el sistema educativo... está basado en quién es más apto, no el que más quiere, porque ese dicho como "el que quiere, puede" no es tan cierto, porque hay gente que quiere con muchas ganas, pero no va a poder por miles de razones. Entonces... siento que ese tipo de prueba lo único que hace es como... que como seleccionar a quienes son aptos y quienes no, pero no encuentro que eso sea tan bueno al final, porque ...quizás muchos tienen la gana de estudiar, o quizás en este colegio, en su tiempo, igual, te dé la gana. (Paola, liceu A)

¹¹ Os nomes atribuídos aos jovens são fictícios.

Há, ainda, um terceiro grupo que se coloca entre as duas posições. Defendem a democratização do acesso e são favoráveis ao sorteio, mas acreditam que este deve ser associado a parâmetros mínimos de desempenho – como, por exemplo, uma determinada média no histórico escolar –, já que se trata de uma instituição com características de excelência.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito à expansão das políticas. Percebe-se, por parte da gestão dos programas, o esforço de associar a massificação do modelo com a manutenção de padrões de qualidade. Contudo, um modelo fundado na diferenciação está fadado a renunciar a parte das suas características para tornar-se mais acessível, o que inclui os aspectos orçamentários.

Estudos sobre as EREM (LINDOSO, 2017; SILVA; 2016), evidenciaram que diversos estabelecimentos enfrentam problemas de infraestrutura, manutenção e escassez de materiais, o que coincide com o que observamos nas escolas visitadas, mais notadamente na escola B. No contexto chileno, diretores e estudantes dos liceus pesquisados relataram problemas semelhantes. Verificamos, ainda, que os parâmetros estabelecidos nas diretrizes dos dois programas para laboratórios e/ou equipamentos não correspondem à realidade. Docentes e diretores se veem diante da espinhosa tarefa de desenvolver educação em tempo integral e perseguir metas sem contar com a estrutura necessária.

Em relação aos padrões de desempenho, a expansão do número de estabelecimentos aumentou a heterogeneidade interna dos programas. Há escolas de alta performance e outras que estão bem distantes disso. Tal assimetria ocorre em ambos os contextos, mas de forma mais intensa em Pernambuco, onde parte expressiva da rede estadual foi convertida em EREM. Algumas escolas – sobretudo as mais frequentadas pelas classes médias – são reconhecidas como ilhas de excelência dentro do programa e conferem a seus estudantes e egressos um selo de distinção, como é o caso da EREM Ginásio Pernambucano. Como queriam os empresários que impulsionaram sua reestruturação, o Ginásio tornou-se uma das escolas de mais alto desempenho no estado e vem resgatando sua aura de instituição emblemática.

A produção da excelência nos modelos de escola analisados

Não obstante as diferenças entre seus projetos formativos, os dois modelos de escola apresentados possuem um objetivo comum: oferecer a jovens de classes baixas e médias a oportunidade de estudar em estabelecimentos com padrão de qualidade superior ao das escolas públicas regulares, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e talentos. Os estudantes que, por seu mérito acadêmico, conseguem ingressar em uma instituição seletiva, já iniciam a jornada da educação média sob o signo da diferenciação.

Na impossibilidade de seleção por mérito, o processo de diferenciação se dá, frequentemente, durante o percurso, por meio de estratégias que variam segundo as características do jovem que se pretende formar. Há que se considerar, contudo, a existência de fatores indiretos de seleção, como a localização das escolas e o grau de conhecimento das famílias sobre o sistema escolar. Nas EREM, a própria oferta em horário integral, que demanda uma disponibilidade para os estudos que está distante da realidade de muitos jovens pernambucanos, atua como critério indireto de seleção (SILVA, 2016).

Outro ponto em comum entre os modelos de escola pesquisados é a oferta do ensino em tempo integral. A jornada ampliada, que geralmente demanda dos jovens uma dedicação exclusiva aos estudos, configura-se como uma plataforma sobre a qual se dá a formação dos sujeitos com o perfil desejado. À extensão do tempo, articulam-se a ampliação da matriz curricular, da infraestrutura e do acesso a equipamentos, aspectos que visam qualificar a oferta educacional e potencializar as possibilidades de sucesso. Habilidades acadêmicas e qualidades como esforço, disciplina e liderança são desenvolvidas por intermédio de projetos formativos que têm na carga horária integral um forte subsídio.

Nos colégios emblemáticos, a ideia de educação de excelência remete a aspectos como formação científica sólida, apropriação de elementos da cultura erudita e moldagem do caráter com base em valores humanistas universais. Ainda que o corpo discente dessas escolas seja predominantemente de classe média, o carimbo de distinção conferido aos egressos conserva as tintas da educação das elites. O tipo ideal de estudante “emblemático” tem alto desempenho acadêmico, bom domínio da cultura geral, é ético, crítico, tolerante e apto para liderar.

Os estudos sobre os liceus emblemáticos chilenos nos mostram que a ideia de excelência traduzida em números é, de uma forma geral, apropriada com reservas por alunos e professores, pois, mesmo reconhecendo que o alcance de resultados é necessário para manter o prestígio institucional, discordam da ênfase dada às avaliações standardizadas.

Nas políticas orientadas ao desempenho, a excelência é vista com as lentes dos indicadores numéricos e não há constrangimento, por parte de seus formuladores e gestores, em deixar isso explícito. Os sujeitos destas escolas tendem a apresentar forte adesão à linguagem e às práticas da performatividade e o ensino é orientado, em boa medida, em função dos resultados. Prestação de contas, monitoramento, inovação e compartilhamento de boas práticas são alguns dos *slogans* associados ao aspecto-chave destas instituições: a obtenção da eficiência por meio da aplicação dos princípios empresariais de gestão. O jovem que se pretende formar é esforçado, disciplinado, produtivo, colaborativo, tem espírito empreendedor e flexibilidade para se adaptar às inovações tecnológicas e do mercado de trabalho (CHILE, 2020; PERNAMBUCO, 2019)

As despeito das diferenças nas concepções de excelência entre os dois modelos de escola analisados, eles têm como traço comum a crença na meritocracia. É possível afirmar que os valores meritocráticos se constituem como um pilar destas escolas. Ser um estudante de excelência passa necessariamente pelo mérito, compreendido como uma combinação entre talento, disciplina e esforço, sendo este último o mais importante na visão dos jovens que participaram dos grupos focais.

Como pontua Quaresma (2015, p.1491),

Uma das mais prementes [interrogações], em democracia, gira em torno da tensão entre mais ou melhor escola, ou seja, do dilema entre alargar as oportunidades educativas a um maior número de alunos, aceitando a inevitabilidade do abaixamento de nível das aprendizagens, ou educar um pequeno número de alunos segundo padrões de elevada qualidade.

A segunda alternativa foi a que pautou a origem dos programas LBE e EREM. Porém, ao observar a trajetória destas políticas desde o seu lançamento ao momento atual, percebe-se uma mudança de rumos. A massificação do modelo EREM no estado de Pernambuco e o lançamento da segunda geração de Liceus Bicentenário (2018 a 2021) com expansão superior a 500% no número de escolas sinalizam uma tentativa, por parte dos respectivos governos, de associar “mais escolas” e “melhores escolas”.

Sem renunciar ao discurso da mobilidade social pela via da meritocracia, o objetivo principal das políticas passa a ser a melhora dos resultados gerais do sistema. Nessa perspectiva, as estratégias de gestão pedagógica e administrativa desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos programas são mobilizadas para compensar, ainda que parcialmente, a perda de qualidade imposta pela expansão do modelo. Todavia, como os processos de massificação tendem a gerar novas necessidades de distinção, a expansão fortaleceu a diferenciação entre escolas vinculadas aos programas.

Considerações finais

Como já mencionamos, a concepção de excelência em educação está longe de ser hegemônica. Por meio deste estudo, foi possível perceber que a cultura institucional e de gestão inscrita nos modelos de escola analisados é o que define os aspectos mais valorizados na formação e a relação estabelecida com as métricas de desempenho.

Como aspectos em comum, além do bom desempenho em avaliações standardizadas, os dois tipos de escola são bem-sucedidos em promover o engajamento dos jovens com os estudos e parecem contribuir para ampliar seus horizontes de futuro. Além disso, as altas expectativas

geradas pelo “selo de excelência” que é geralmente associado a esses estabelecimentos influenciam positivamente as disposições de estudantes e famílias em relação ao processo de escolarização, contribuindo para configurar um perfil de “estudante de excelência”.

Ainda que as evidências empíricas sobre a eficácia das escolas de excelência não sejam conclusivas, são abundantes os relatos de jovens de camadas populares que tiveram seu destino social transformado pela oportunidade de frequentar esse tipo de estabelecimento. É de se esperar, pois, que muitas famílias busquem, dentro do sistema público e gratuito, as oportunidades escolares mais promissoras para seus filhos, sobretudo quando estes possuem perfil compatível com um ambiente de alta exigência acadêmica. Contudo, a lógica individualista da realização pela via da meritocracia que rege essas instituições se contrapõe ao princípio republicano do direito à educação e traz consequências que merecem ser problematizadas.

Em uma sociedade em que a promessa de futuro está comprometida pela desagregação do trabalho e o estreitamento das oportunidades, a disseminação da crença de que é possível ascender socialmente pelo talento, esforço e disciplina pode contribuir para legitimação de desigualdades, como alertavam Bourdieu e Passeron (1992) há mais de meio século.

Referências

ACOSTA, F. Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR Online*, n.42, p. 4-22, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639863>.

ALLENDE, C.; VALENZUELA, J. P. *Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile*. Documento de Trabajo n.20. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile, 2016.

AMES, P. La trampa de la inclusión: avances y retrocesos en la democratización de la educación en el caso peruano. In: MARTÍNEZ, C. R.; SAFORCADA, F.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid, Ediciones Morata, 2020, p. 135-148.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. spe, p. 1503-1520, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>.

BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA. Colegios de excelencia, ¿una buena fórmula para promover la educación de calidad y la inclusión social? *Visiones*, 2017. Disponível em: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2017/02/colegios-de-excelencia-una-buena-formula-para-promover-la-educacion-de-calidad-y-la-inclusion-social/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BARCO, S. N. *Políticas de focalización educativa en tiempos de inclusión educativa: el caso de las escuelas primarias de jornada extendida en la provincia de Río Negro, República Argentina*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CARRASCO, A. et al. *Análisis del estado de implementación del programa Liceos Bicentenario de Excelencia*. Informe final. Santiago: CEPPE/ Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014.

CHILE. Ministerio de Educación. *Programa Liceos Bicentenario: 2018-2022*. Santiago: Mineduc, 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. Liceos Emblemáticos y Bicentenario 2019. *Apuntes 1* Santiago: Centro de Estudios Mineduc, 2020a.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742005000100002>.

DUTRA, P. F. V. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio*. Recife: Editora UFPE, 2014.

LINDOSO, R. C. B. *Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

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

MATALUNA, M. B. Ensino Médio na Argentina e no Brasil: um estudo comparado do Colégio de Aplicação da USP e do Colégio Nacional da Universidade de Buenos Aires. In: Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, 2. *Anais [...]*. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/MATALUNA_SP14-Anais-do-II-Simpósio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

MÉNDEZ, A. *El colegio*. La formación de una élite meritocrática en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Sudamericana, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. *Linhas Críticas*, v. 11, n. 20, p.27-40, jan/jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3214>.

PERNAMBUCO. Lei Estadual Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. Recife, Diário Oficial de Pernambuco, 11 jul. 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. Escolas em Tempo Integral Pernambuco. In: Seminário Tempo Integral: Alternativa para o Ensino Médio Brasileiro? 1. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul/set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>.

QUARESMA, M. L. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. spe, p. 1487-1502, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508141701>.

QUARESMA, M. L. Factores de excelencia y prácticas escolares desde la perspectiva de los discentes. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, v.10, n. 20, p. 183-200, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.fepe>.

QUARESMA, M. L.; ORELLANA, V. El accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 316-338, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7764/tesisuc/psi/22317>.

QUARESMA, M. L.; ZAMORANO, L. El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Cidade do México, v. 21, n. 68, p. 275-297, 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 7 jan. 2023.

SALAMA, P.; VALIER, J. *Pobrezas e desigualdades no Terceiro Mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.

SILVA, A. G. A. *Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUSA, J. R. F. Inovação na gestão pública como “possibilidade objetiva”: o caso do pacto pela educação de Pernambuco. *Administração Pública e Gestão Social*, v.11, n. 4, p.63-78, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21118/apgs.v4i11.7218>.

TORRES, L.; PALHARES, J. A.; AFONSO, A. Marketing, accountability e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 34, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>.

VILLAR, Pablo. *Efectividad de Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su Acceso a la Elite de la Educación Superior*. Tesis (Magíster en Políticas Públicas) - Universidad de Chile, Santiago, 2020.

YOUNG, M. *The Rise of Meritocracy, 1860-2033: an essay on education and equality*. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1961.