



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

ENAIANNY RIBEIRO DOS SANTOS

**ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

ENAIANNY RIBEIRO DOS SANTOS

**ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Ms. Renato Machado Saldanha

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2018

Catálogo na fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE - Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB4-2018

S237a Santos, Enaianny Ribeiro dos.
Análise de uma política educacional do estado de Pernambuco: escolas de referência em ensino médio. / Cleide Rita Nunes Lopes. - Vitória de Santo Antão, 2018.
24 folhas.

Orientador: Renato Machado Saldanha.
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2018.

1. Política educacional - Pernambuco. 2. Ensino médio - Pernambuco. 3. Escola integral - Pernambuco. I. Saldanha, Renato Machado (Orientador). II. Título.

379.8134 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-057/2018

ENAIANNY RIBEIRO DOS SANTOS

**ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 12/07/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Ms. Renato Machado Saldanha (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Marco Antônio Fidalgo Amorim (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Jose Antonio da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha mãe Eliane Tibúrcio dos Santos, por me fazer perceber que a vida é muito mais do que o declínio de nossos planos e que não estamos sozinhos nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por permitir essa jornada em minha vida. Aos meus pais, pelo amor, apoio incondicional e incentivo, pois não mediram esforços para que eu chegasse nessa etapa de minha vida.

Ao meu professor e orientador, Renato Machado Saldanha, agradeço imensamente pela dedicação com seu trabalho, pelo compromisso de estar presente e se fazer presente, nas orientações, nos conselhos, nas correções e nos incentivos. Obrigada por fazer parte no processo de minha formação profissional, não por ter me ensinado, mas por ter me feito aprender.

Agradeço aos meu colegas e amigos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada, pelos momentos juntos.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 JUSTIFICATIVA.....	7
3 OBJETIVOS.....	8
3.1 Objetivo Geral	8
3.2 Objetivos Específicos	8
4 ARTIGO.....	9
ANEXO	22

1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa se propõe a colaborar no debate científico referente as políticas educacionais, que tem sido apontada, por muitos, como exemplo a ser repetido em todo o País. Refletindo se tal projeto pernambucano, atende os anseios da classe trabalhadora por educação de qualidade.

O presente trabalho será submetido a revista Políticas Educativas, visando socializar as pesquisas e as reflexões aqui presentes, o texto será submetido para avaliação na revista Políticas Educativas. A revista Políticas Educativas é uma publicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, surgiu como necessidade para os participantes do Programa de Educação Núcleo Política de Educação para a Integração da reunião, Associação de Universidades Grupo Montevideu. A revista possui uma ampla gama de possibilidades de pesquisa, com o eixo temático nas políticas educacionais, sendo avaliada como Qualis/ Capes: Educação B2.

2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa se propõe a colaborar no debate científico referente as políticas educacionais, que tem sido apontada, por muitos, como exemplo a ser repetido em todo o País. Após 10 anos de programa, faz-se necessária, como contraponto à propaganda oficial, uma análise do programa.

Nesse sentido, levando em consideração que estamos em um curso de licenciatura, que forma professores para atuar na educação básica, compreender o modelo de escola que está sendo implantado contribui para qualificar a atuação do profissional. No plano político, a análise crítica desse modelo de escola pode ser um importante contraponto à propaganda oficial, preocupada sempre com a exaltação do programa.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender os interesses que orientam a implementação do projeto de educação integral em Pernambuco, refletindo se o projeto atende os anseios da classe trabalhadora.

3.2 Objetivos Específicos

Identificar, a partir da leitura de documentos oficiais, a concepção pedagógica que norteia o projeto.

Compreender a que corrente filosófica, e a que projeto socioeconômico, esta concepção se vincula.

Refletir se tal projeto atende os anseios da classe trabalhadora por educação de qualidade.

4 ARTIGO

ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO: ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO

Enaianny Ribeiro dos Santos

RESUMO:

O Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco é apresentado constantemente pelo poder público como um sucesso, pelo combate a evasão e pela melhoria de rendimento dos alunos em testes padronizados. Após 10 anos de programa, faz-se necessária, como contraponto à propaganda oficial, uma análise crítica e rigorosa desse programa, respondendo a questão: Será que esse modelo de escola atende aos interesses da classe trabalhadora? Nossa análise indica que o programa é orientado por uma lógica privatista, que busca promover uma formação para o capital, que dificulta aos alunos a compreensão radical das contradições e desigualdades existentes na sociedade.

Palavras-chave: Política Educacional, educação integral, Ensino Médio.

ABSTRACT:

The Integral Education Program of the State of Pernambuco is constantly presented by the public power as a success, by combating evasion and by improving students' performance in standardized tests. After 10 years of program, a critical and rigorous analysis of this program is necessary as a counterpoint to official propaganda, answering the question: Does this model of school serve the interests of the working class? Our analysis indicates that the program is guided by a privatist logic, which seeks to promote a formation for capital, which makes it difficult for students to understand radically the contradictions and inequalities in society.

Keywords: Educational policy, Integral Education, High School.

INTRODUÇÃO

Em 2007 teve início em Pernambuco uma experiência que prometia transformar a educação pública do estado. O projeto piloto, realizado inicialmente apenas no tradicional Ginásio Pernambucano, dava início a uma experiência que prometia “modernizar” o Ensino Médio das escolas públicas. Feito em parceria com a iniciativa privada, captaneada por um empresário ex-aluno da escola, o projeto previa a ampliação da carga horária, com uma reorientação curricular e mudanças na gestão escolar. Tudo justificado sob o discurso da necessidade de tornar a escola “mais atraente” para os jovens.

Com algumas modificações, esse modelo logo foi ampliado para outras escolas da rede estadual, dando origem ao PEI (Programa de Educação Integral) e aos EREMs (Escolas de Referência em Ensino Médio). Atualmente, o programa abriga mais de 350 escolas, espalhadas por todos os municípios de Pernambuco, com atividades em tempo integral (45 horas por semana) ou semi-integral (35 horas por semana). Os resultados do programa são amplamente divulgados e exaltados pelo governo estadual. “Entre 2007 e 2013, Pernambuco subiu 17 posições no ranking do IDEB no ensino médio. Em 2007, Pernambuco ocupava o 21º lugar.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017). Já a taxa de evasão escolar nessas escolas teria caído dos 24,5% para 3,5%.

O suposto sucesso desse programa vem sendo constantemente utilizado para alavancar a popularidade de governos e as candidaturas de figuras políticas estaduais, com a promessa repetida de expansão desse modelo dentro e fora de Pernambuco (G1, 2017). Mas será que esse projeto realmente é a solução para a educação brasileira? Após uma década do programa, faz-se necessária, como contraponto à propaganda oficial, uma análise crítica e rigorosa desse programa a partir de uma perspectiva de classe. Será que esse modelo de escola atende aos interesses dos trabalhadores? Devemos defender a universalização desse modelo de escola?

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é procurar, através de uma revisão bibliográfica, e de nossas observações *in loco* (como aluna vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), compreender quais as ideias pedagógicas¹ e os interesses que fundamentam a proposta de educação integral de Pernambuco. Aproximando-nos da tradição do pensamento marxista, procuraremos compreender esse

1 Por “ideias pedagógicas” entendemos as formulações que buscam não apenas explicar o fenômeno educativo como também orientar sua prática. São, portanto, “as ideias educativas, mas na forma como se encaram no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2013. p. 6).

modelo de educação como parte de uma totalidade social maior, mais complexa (NETTO, 2011; TONET, 2013). Nesse caso, não é possível pensá-lo de forma desarticulada do seu contexto social, político e econômico mais amplo. Da mesma forma, compreendendo que a educação é, em última instância, um projeto de formação para compreensões e condutas socialmente desejáveis, “o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 2015. p. 205-206), não podemos pensá-la fora das disputas e contradições que marcam nossa sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Em 2011, em uma entrevista para o jornal Folha de Pernambuco, o então secretário de Educação do Estado, Anderson Gomes, destacou a importância da Educação Integral ao oferecer atividades extraclasses focando em diversas áreas. “Começamos a aplicar isso nas escolas estaduais em 2007. Hoje, não temos dúvida que esse é o diferencial e é o modelo que deve ser seguido” (GOMES, 2011). De fato, a proposta original previa que a ampliação da jornada escolar fosse baseada na suposta “diversificação” de atividades, com inclusão de novos componentes curriculares que se aproximariam dos “interesses dos alunos”.

Porém, a definição de quais seriam essas novas atividades, e qual o seu direcionamento pedagógico, não foi feita com a participação efetiva da população envolvida, como seria de se esperar em uma gestão democrática. Sob a égide do neoliberalismo, o Governo do Estado de Pernambuco procurou, para a definição de suas políticas curriculares e educacionais, “consultorias” e “parcerias” com instituições privadas. Instituições como a Fundação Itaú Social:

A **Fundação Itaú Social** compartilha suas experiências com diferentes tipos de redes públicas que buscam estruturar a política local de educação integral. O **Programa Políticas de Educação Integral**, realizado com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), oferece a essas redes assessoria e apoio técnico, com foco na formação de profissionais (ITAÚ SOCIAL, 2017).

Ou como o Instituto C&A.

Nossa principal estratégia é apoiar movimentos sociais e redes envolvendo organizações da sociedade civil, empresas e governo na formulação e no

monitoramento de políticas públicas voltadas para a educação de qualidade. Fazemos isso apoiando a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Referências em Educação Integral e as plataformas Conviva Educação e Diversa, entre outros, de modo a contribuir com projetos estruturantes do direito educacional, em escala nacional (INSTITUTO C&A, 2017).

O neoliberalismo pode ser descrito como um processo de colonização de nossa vida social por agentes do mercado e seus interesses privados. Nele, o Estado “demonizado”, portador de todos os vícios, abandona sua função de provedor e garantidor de direitos para assumir um papel meramente regulador, avaliador e fiscalizador. O mercado, por sua vez, idolatrado como fonte de todas as virtudes, passa a ser o principal regulador do espaço público, e a competição, o consumo e o individualismo os eixos condutores de nossa sociabilidade (SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2005).

O neoliberalismo redefiniu a relação entre a economia, o Estado, a sociedade e os indivíduos, incentivando os últimos a dar a suas vidas uma forma empreendedora e subordinando o intercâmbio social a critérios econômicos. A ideologia da autorresponsabilidade tem sido especialmente importante, ao privar os cidadãos de suas capacidades coletivas, eviscerar a cultura das classes trabalhadoras, colocar o mérito do sucesso e o peso do fracasso sobre os indivíduos isolados, e sugerir que a solução de todos os problemas sociais requer uma nova rodada de individualização e financeirização do intercurso social (SAAD FILHO, 2015. p. 67).

Nesse contexto, as empresas são chamadas a exercer sua “responsabilidade social”, assumindo a formulação e promoção de políticas que permitam a manutenção das tensões sociais sob controle, buscando imprimir ao capitalismo uma face mais humanizada. A educação, seja pelo volume de recursos públicos que recebe, seja por seu papel privilegiado na formação das consciências e na reprodução social, passa a merecer atenção do empresariado que, se apresentando como “salvador da escola falida”, busca construir uma “sinergia” com o Estado que lhe permita construir consensos e se legitimar como classe dirigente.

Porém, as soluções apresentadas para a área estão longe de serem unanimidade, do interesse de todos. Em uma sociedade cindida em classes sociais, como a nossa, é ingênuo imaginar que as empresas participam da formulação de políticas públicas por desinteressada “filantropia”:

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (FREITAS, 2012. p. 387).

Não existe uma noção única do que seria uma educação de qualidade, e projetos educacionais diferentes têm disputado o Ensino Médio. Nas propostas de reforma oficiais, porém, é possível perceber duas constâncias: a) que um setor do empresariado, por meio de empresas de consultorias, institutos, ONGs e fundações, tem assumido um lugar privilegiado na definição de políticas educativas, apresentando inúmeras propostas inovadoras para esse nível de ensino; b) que apesar da diversidade de propostas apresentadas pelo empresariado, há um claro sentido comum entre elas:

São propostas que procuram aplicar modelos de gestão empresarial ao âmbito educativo. Nesse contexto, as evidências e o pragmatismo tornaram-se, nos últimos trinta anos, as palavras de ordem na definição de políticas e o registro de experiências bem-sucedidas e resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados (KRAWCZYK, 2014. p. 24).

Pela adoção da racionalidade única do mercado a educação deixa de ser pensada enquanto direito, que deve estar ao alcance de todos, e passa a ser tratada como serviço, ou *commodity*. Nesse caso, seu valor é medido em termos puramente econômicos (pela relação custo/benefício), como investimento que só vale a pena na medida em que for capaz de dar retorno, ou seja, enquanto contribui, direta ou indiretamente, para o processo de reprodução expandida do capital.

O que observamos, portanto, é um processo de privatização “não-clássica”, que mesmo sem transferir passivos estatais (como universidades e escolas) diretamente à iniciativa privada, busca conformar os projetos educacionais à lógica empresarial. O produto final pretendido aqui pelos empresários não é, necessariamente, a extração direta de mais-valor pela venda de serviços e mercadorias de educação (como cobrança de mensalidade, livros didáticos, materiais auxiliares, etc), mas um aumento de produtividade, com a formação de mão-de-obra segundo as demandas do capital (OYAMA, 2015).

A primeira consequência da adoção dessa racionalidade do mercado é o abandono do ideário da igualdade. Ao diferenciar escolas regulares das Escolas de Referência em Ensino Médio, o Programa de Educação Integral de Pernambuco cria uma nova fração dentro da própria rede pública estadual, um novo dualismo (LIBÂNEO, 2012). Essa divisão reforça e legitima outras desigualdades de nossa sociedade, além de trazer dificuldades para a articulação das lutas do magistério, bem como o reconhecimento da identidade de classe entre professores e alunos.

As diferenças se expressam primeiramente no modelo de gestão diferenciado adotado pelas Escolas de Referência em Ensino Médio, conhecido como Tese (Tecnologia Empresarial Sócio-Educativo):

A Tese, como seu nome indica, é a adoção de um conjunto de técnicas e instrumentos (planos, compromissos, metas, resultados, avaliações, incentivos e responsabilização) trazidos do mundo empresarial, sistematizados e transformados em conhecimentos passíveis de serem aplicados à educação e replicáveis em diferentes contextos, para tornar mais eficientes a organização e a gestão do sistema educacional e de suas instituições e garantir um regime de carreira de magistério “mais atrativo”. Entenda-se aqui por eficiência a capacidade de obter melhor relação entre rendimento e dispêndio (KRAWCZYK, *op. cit.*, p. 31).

Trata-se de um modelo “gerencialista”, no qual a finalidade da gestão escolar é maximizar, com o menor custo possível, os resultados nas avaliações externas, tomadas como “neutras” e “objetivas” (e, por isso, imune a questionamentos). Com a imposição prévia desse objetivo tem-se um esvaziamento político da gestão escolar, reduzida a seus aspectos técnicos e, portanto, melhor conduzida por “especialistas” capacitados para conduzir o enxugamento da estrutura organizativa e a racionalização do uso dos recursos. Não se admite sobras, nem criação, ou desperdícios. Tudo é medido pela lógica da eficiência, da precisão, levando à rotina e à padronização das ações (RAMOS, 2016).

Com isso, dois conceitos caros à gestão escolar democrática são ressignificados. “Autonomia” deixa de se referir ao exercício de soberania da comunidade escolar na definição de suas prioridades e vontades, e passa a se restringir a como executar aquilo que já foi fixado anteriormente pelos documentos e normativas que definem o currículo nacionalmente. Do mesmo modo, “descentralização” não se refere mais à participação local no processo decisório, mas sim à responsabilidade pelos resultados, que passam a incidir diretamente sobre as escolas, professores e alunos (DRABACH e SOUZA, 2014).

O próprio trabalho do professor é redefinido por essa lógica. Fragilizado seu vínculo empregatício e alvo de instrumentos de controle individualizados e permanentes, o professor se torna um perseguidor de metas e posições de destaque em rankings, que lhe permitiria receber gratificações ou simplesmente manter-se em seu posto de trabalho. Assim, naturaliza-se a competição entre os pares e se reduz o fazer pedagógico a preparação dos alunos para responder testes e avaliações padronizadas.

Em Pernambuco, por exemplo, os professores que trabalham nas Escolas de Referência em Ensino Médio são selecionados, via processo seletivo específico entre os pares, e recebem uma gratificação sobre o salário durante sua estada na escola, que corresponde a

praticamente 50% de seus rendimentos. Porém, o vínculo com a escola não é estável, o que permite a gestão removê-los quando estes deixam de atender às exigências do Programa (metas, conduta, etc). A precariedade deste vínculo ficou evidente, por exemplo, quando 15 professores foram afastados das Escolas de Referência em 2015, por aderirem a greve do magistério daquele ano (PROFESSORES..., 2015). Fica claro que, neste caso, a maior liberdade do gestor significa, paradoxalmente, perda de autonomia para os professores.

Luiz Carlos de Freitas (op. cit) enumera ainda algumas outras consequências desse modelo de educação, como: estreitamento curricular, a exacerbação da competição entre as escolas, o aumento da pressão sobre professores e alunos, o apostilamento de condutas, a segregação dos alunos com baixo desempenho, a desmoralização dos professores, e o abandono de um projeto democrático de formação das futuras gerações.

Portanto, fica claro que as mudanças aqui não se limitam ao âmbito da gestão. Analisando o projeto piloto das Escolas de Referência de Pernambuco, realizado no Ginásio Pernambucano (HENRY, 2012), e a partir da observação de sua configuração atual, podemos perceber que o eixo-curricular dessas escolas tem semelhanças com aquilo que Saviani (2013) classifica como “Neoprodutivismo”.

Segundo Saviani, em um período de reestruturação produtiva do capital, marcado pelo desemprego estrutural e pela precarização crescente das relações laborais, à educação caberia o papel de convencimento da inevitabilidade desse processo, convidando os alunos à resignação. A competição de todos contra todos é apresentada como a única forma de sociabilidade possível, e o sucesso ou fracasso nessa empreitada é responsabilidade exclusiva do indivíduo. O aluno é incentivado a adaptar-se, seja buscando o trabalho por conta própria (“auto-explorado”), seja direcionando sua educação para uma infundável busca pelas “competência” desejadas pelo mercado (2013).

No caso das escolas pernambucanas destaca-se o programa mini-empresa – elaborado em parceria com a Junior Achievement, associação sem fins lucrativos fundada nos Estados Unidos – que dá ênfase na prática de negócios, possibilitando ao aluno que participa, vivenciar o dia a dia de uma empresa (HENRY, 2012). Busca-se, desta forma, desenvolver nos alunos uma “cultura empresarial”, que o adapte a novas condições laborais.

Contraditoriamente, embora a denominação “escola integral” sugira a princípio uma formação escolar ampla, comprometida com o desenvolvimento das múltiplas possibilidades do aluno, na quadra atual do capitalismo é exigido da escola a sua adaptação a atual configuração do mercado de trabalho e ao seu caráter competitivo e globalizado, impondo

uma educação que se limite ao desenvolvimento de um saber “prático”, instrumental. Abandona-se, assim, a tarefa de socialização do conhecimento historicamente produzido, e limita-se a função da escola ao desenvolvimento de “habilidades e competências”.

Não cabe, do ponto de vista do capitalismo, distinguir objetivos do desenvolvimento humano, daquilo que diz respeito aos objetivos da produção, mercantilização e reprodução de processos, objetivos, perfis profissionais e padrões de conduta estandarizados (ROSAR, 2017. p. 214).

Não por acaso, nos EREMs, “empreendedorismo” é um componente curricular, que ocupa geralmente duas horas-aulas por semana (mesma carga horária da Educação Física, por exemplo). Nessas aulas o aluno é estimulado a pensar como construir seu próprio negócio, e estuda princípios de como elaborar um projeto, analisar o mercado, controlar seus gastos, aumentar seus lucros, etc, além de poder “competir” em um mercado simulado, em uma feira anual de empreendedorismo.

Edna Prado (2009) aponta que a raiz etimológica de “competência” e a mesma de “competir” e “competição”. A partir disso, a autora reflete sobre como a adoção desse termo (que não nasceu na escola, mas foi por ela apropriado recentemente, muitas vezes sem maiores reflexões) está ligada a aceitação do mercado como eixo organizador da sociedade. A pedagogia da competência seria, portanto, a nova faceta pedagógica do capitalismo contemporâneo.

Da mesma forma, a matriz teórica da ideia do empreendedorismo é o pensamento liberal clássico, que afirma o impulso egoísta, o individualismo, como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social, e sugere, assim, uma coincidência entre interesses do trabalho e do capital. Essa ideia naturaliza o capitalismo como modo de produção da vida humana e a competição como eixo norteador de nossa vida social. O destaque dado a iniciativa pessoal, colocando o indivíduo como único responsável pela realização de seus sonhos, embora se apresente como algo transformador, quase “libertário”, significa o ajustamento dos jovens ao atual modelo socioeconômico. O que se busca com esse discurso ideológico é criar um consenso em torno do atual arranjo social, formando um trabalhador de novo tipo, pró-ativo e inovador, capaz de autoproduzir sua existência (e gerar mais-valor) pela criação de seu próprio posto de trabalho (COAN, 2013).

Portanto, a principal função da presença dessas práticas no ensino médio não é sequer dinamização da economia, ou a proliferação de pequenas empresas. Na verdade, o objetivo último desse discurso é mascarar a dinâmica da exploração capitalista, justificando a exclusão

e naturalizando o desemprego estrutural, e transferindo ao sujeito a responsabilidade por sua reinserção no mercado de trabalho.

É possível notar que os pré-requisitos demandados para a força de trabalho, particularmente aquela que realizará o trabalho simples, estão muito mais vinculados a demandas comportamentais do que propriamente a processos de qualificação de saberes e certificações de instituições de ensino. Trata-se de um conjunto de sentidos que exige do sujeito a conformação de uma subjetividade em relação à cultura e organização da empresa (GAWRYSZEWSKI, 2017. p. 98).

Portanto, noções como “empreendedorismo”, “competência” e “meritocracia” aparecem aqui articulados em um projeto de formação de subjetividades necessárias para um novo ciclo de acumulação do capital. Ao Ensino Médio é atribuído um papel pragmático, que o afasta da perspectiva de uma formação integral, que favoreça a um projeto de emancipação humana por meio do conhecimento científico. O que se promove, nesse caso, é a resignação e a autorresponsabilização, a naturalização do sistema das desigualdades e da exploração capitalista, e o autoengajamento dos sujeitos em novos arranjos laborais flexibilizados, precarizados, terceirizados, super-explorados, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação e ao conhecimento é uma bandeira histórica da classe trabalhadora. Porém, esse acesso, simplesmente, não é o bastante. A ampliação da educação formal na Prússia, ainda no século XVIII, por exemplo, visava a formação de soldados e súditos obedientes, e não à emancipação dos sujeitos. Em vez de território da construção da autonomia, era espaço de controle, de disciplina normativa (MARTINS FILHO e ROCHA, 2018). Não por acaso, pelo menos desde meados do século XIX, trabalhadores reunidos em suas organizações de classe, como a Associação Internacional dos Trabalhadores (fundada por Marx e Engels, em 1864), se dedicam a pensar em que modelo de educação é do interesse dos trabalhadores (MELO, 2011; MUSTO, 2014).

As inovações realizadas no Ensino Médio em Pernambuco, embora evoquem o suposto interesse dos jovens como justificativa, foram feitas sem escutá-los, e possuem dois objetivos centrais: aproximar a escola da atividade produtiva e melhorar o desempenho das escolas do estado em avaliações padronizadas, como o IDEB e o PISA. A ampliação da carga horária, neste contexto, não é acompanhada de uma diversificação de atividades, e nem

mesmo de um aumento da gama de conhecimentos socializados. Pelo contrário, segundo a lógica pragmática e “gerencialista” predominante, as ações e práticas dentro desse espaço são cada vez mais controladas e padronizadas,

O que se busca é a promoção de hábitos e valores adequados a reprodução do sistema. Portanto, mesmo que todos os jovens tenham acesso a essa escola, ela será incapaz de acolher em seu interior projetos de vida de emancipação da lógica do capital. “A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escolas sejam alteradas” (KRUPSKAYA, 2017. p. 70). Uma escola comprometida com a construção de um novo mundo, precisa rever seus objetivos, forma e conteúdo. Uma escola de interesse da classe trabalhadora deve ter como horizonte as necessidades da sociedade socialista de

formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre (KRUPSKAYA, *op. cit.*, p. 70).

Por tudo isso, afirmamos que as Escolas de Referência em Ensino Médio não foram pensadas para atender aos interesses e anseios da classe trabalhadora. Embora não possamos ignorar as possibilidades de intervenção nesse espaço, pelas contradições e fissuras sempre existentes, fica claro que o projeto de escola em tempo integral de Pernambuco busca promover uma formação para o capital, que não contribui para a compreensão radical da realidade social, e dificulta a articulação de lutas para sua superação.

REFERÊNCIAS

- COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. *Revista LABOR*, Fortaleza, CE, nº 9, v.1, 2013.
- DRABACH, Nadia Pedrotti, SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. *Revista Pedagógica*, Chapecó, SC, v.16, n.33, p. 221-248, Jul./Dez. 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- G1 São Paulo. Campos promete universalizar o ensino integral nas escolas públicas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2014/noticia/2014/07/campos-promete-universalizar-o-ensino-integral-nas-escolas-publicas.html>>. Acesso em: 08 jun.2017.
- GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez, 2017.
- HENRY JÚNIOR, Raul Jean Louis. Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- FUNDAÇÃO, Itaú Social. Políticas de educação integral. Disponível em: <<https://itausocial.org.br/pt-br/programas/educacao-integral/politicas-de-educacao-integral>> Acesso em: 03 out. 2017;
- EDUCAÇÃO, Instituto C&A. Disponível em: <<http://www.institutocea.org.br/what-we-do/education/>> Acesso em: 03 out. 2017;
- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. *Rev. Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan - mar, 2014;
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A Construção da pedagogia socialista (escritos selecionados). São Paulo, SP: Expressão Popular, 2017;
- LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 38, n. 1, p. 13-28, out 2012;
- MARTINS FILHO, Tomaz, ROCHA, Damião. Os Fundamentos da Pedagogia Prussiana Liberal: reflexões sobre o hábito disciplinar no currículo militarista. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, MA, v. 11, n. 1, p. 254-273. jan./abr. 2018;

- MELO, Wanderson Fabio de. A Comuna de Paris e a educação: lutas dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social. *História Revista*, Goiânia, GO: UFG, v. 16, n. 2, p. 113-135, jul./dez. 2011
- MUSTO, Marcello (org.). *Trabalhadores, Uni-vos! Antologia política da I Internacional*. São Paulo, SP: Boitempo e Fundação Perseu Abramo, 2014;
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.
- SANTOS, Rafael Oliveira dos. Dois nomes, uma ontologia: neoliberalismo e neodesenvolvimentismo no governo Lula. *Marx e o Marxismo*, Niterói, RJ, v.3, n.5, p. 221-246, jul/dez 2015.
- OYAMA, Edison Riuitiro. A morte da educação escolar pública. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 55, p. 6-17, fev 2015;
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 24 ed., São Paulo, SP: Ed Cortez, 2015.
- PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, SP, v.2, n. 1, p. 115-130, jan. / jun. 2009;
- PROFESSORES denunciam assédio moral do governo do Estado. *JC Online*. 23 de abril de 2015. <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2015/04/23/professores-denunciam-assedio-moral-do-governo-do-estado-178110.php>> Acesso em 08 jun. 2017
- RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, RJ, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016;
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, BA, v. 9, n. 2, p. 211-219, ago. 2017;
- SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, Niterói, RJ, v. 3, n. 4, p. 58-72, jan/jun 2015;
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 20.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Pernambuco tem o maior crescimento do Brasil no Ideb do ensino médio. <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=2046>>. Acesso em: 08 jun.2017.

SOUZA, Camila Azevedo. Projeto educativo do empresariado: educação e luta de classes no século XXI. *Marx e o Marxismo*, Niterói, RJ, v.3, n.5, p. 247-262, jul/dez 2015;

TONET, Ivo. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo, SP: Instituto Lukács,

ANEXO

Diretrizes para Autores

A - REGRAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

1- Serão aceitos originais inéditos para serem submetidos à aprovação da Comissão Editorial, ou dos editores da própria revista.

2 - Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos empíricos ou teóricos que já tenham sido publicados em periódicos estrangeiros, sujeitos à mesma avaliação de originais inéditos. O autor deverá apresentar autorização por escrito do editor da revista onde o seu artigo tenha sido originalmente publicado.

3 - Os originais serão publicados em português ou espanhol.

4 - A Comissão editorial se reserva o direito de introduzir alterações nos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores.

5 - As opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade.

6 - Todos os tipos de colaborações deverão ser acompanhados de RESUMO/Palavras-Chave e ABSTRACT/Keywords.

B - Procedimentos para Apresentação de Trabalhos

Formatos: todas as colaborações devem ser enviadas para o endereço nalu.farenzena@gmail.com. O texto deve ter o entrelinhamento espaço 1,5 para cada linha. O trabalho será aceito se o arquivo estiver no editor de texto Microsoft Word 7.0, contendo até 15 laudas para Artigos e 10 para a seção Jovens Pesquisadores. A fonte obrigatória é: Times New Roman ; tamanho 12. Para citação de rodapé usar o tamanho 10 (Obrigatório), segundo ABNT. Deve-se observar, em ambos os casos, a ortografia oficial e conter, na primeira lauda do original,

a) o título do trabalho (em Arial fonte 14 e negrito);

b) nome completo do autor (em Times fonte 12 e negrito/itálico).

No final do artigo deverá conter o nome do autor novamente; profissão; outros cargos e funções; instituição e complemento; e-mail ou telefone.

Nota: A correção ortográfica é de responsabilidade de cada autor.

Após o envio do documento, o mesmo será transformado em formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe) pela equipe de Editoração.

Título do trabalho: o título, acompanhado de sua tradução, para o inglês, deve ser breve e suficientemente específico e descritivo.

Resumo: deve ser incluído um resumo informativo de até aproximadamente 200 palavras, em português ou espanhol, acompanhado de sua tradução para o inglês.

Palavras-chave e *keywords*: após o resumo e o *abstract*, devem ser informadas, respectivamente, as palavras chave e *keywords*, limitadas a um número de cinco e separadas por ponto e vírgula.

Agradecimentos: agradecimentos a auxílios recebidos para a elaboração do trabalho deverão ser mencionados no final do artigo.

Materiais gráficos: fotografias nítidas e gráficos deverão ser escaneados (estritamente indispensáveis à clareza do texto). Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte e a permissão para reprodução. A nomenclatura para este tipo de material deve ser: Figura em caixa alta (maiúsculo) somente a primeira letra com a numeração progressiva separando-se por hífen. Exemplo: Figura 1 - Sala de aula restaurada. Deve ser colocada abaixo do material em forma de legenda. Vale o mesmo para Quadros. Exemplo: Quadro 1 - A estrutura da escola.

Tabelas e quadros: as tabelas e quadros deverão ser acompanhados de cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto, colocadas sempre acima.

Referências: as referências bibliográficas, redigidas segundo a norma NBR 6023/2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), deverão ser numeradas na ordem alfabética de autor/título, no final, do artigo.

Citações bibliográficas: A organização das citações bibliográficas deverá obedecer a NBR 10520/2003.

A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são da responsabilidade do autor.

Como suporte de apoio, podem ser seguidos exemplos de material de orientação da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS, contido no site <https://paginas.ufrgs.br/bibliotecas/bibedu/normas-abnt> - ver itens citações e referências. Nesse mesmo endereço eletrônico há um *link* para geração de referências *on line*.

Exemplos de Referências:

Livros:

SANTOS, Gildenir Carolino. **Normas para referências bibliográficas**. 2.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2000. 96p.

Periódicos (revistas):

ALMEIDA, Milton José de. A imagem do cinema no ensino superior. **Pro-Posições**,

Campinas, SP, v.11, n.2, p.23-35, ago. 1999.

Teses e Dissertações:

MORAES, José Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na primeira república:** das escolas aos centros de cultura social. 1999. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Referência legislativa - Leis e Decretos:

BRASIL. **Lei n. 5.517-** 23 out. 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de médico-veterinário e cria os Conselhos Federal e Regional de Medicina Veterinária. Belo Horizonte : Comissão Regional de Medicina Veterinária, 1970. 48p.

Referência legislativa - Parecer:

BAHIA. Tribunal de Contas. Procuradoria Administrativa. Convênios... Parecer H-62/77. Relator: Raimundo Viana. 14 abr. 1977. **Revista da Procuradoria Geral do Estado**, Salvador, v.2, p.129-131, jan./dez. 1977.

Referência legislativa - Portarias, resoluções e deliberações:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Portaria n.1872 de 16 set. 1982. **Diário Oficial**, Brasília, 24 set. 1982. Seção 2, p.8340-8341.

CONSELHO NACIONAL DE CINEMA. Resolução n. 45 de 30 nov. 1979. **Documenta**, Brasília, n.230, p.295-296, jan. 1980.

CONSELHO NACIONAL DE DESPORTOS. Deliberação n. 12/79. Fixa o período de recesso para o futebol profissional. **Documenta**, Brasília, n.230, p.294, jan. 1980.

Documento Eletrônico (Extraído da Internet):

SANTOS, Gildenir Carolino Santos, PASSOS, Rosemary. **Como elaborar um TCC**. Campinas, SP : FE/UNICAMP, 1997. ISBN: 8586091022. Disponível na Internet : URL < <http://www.bibli.fae.unicamp.br/tcc.html>>. Acesso em: 10/10/2000].

Obs.: Alguns destes exemplos foram citados de forma fictícia, apenas em caráter de exemplificação.

2013;JSNJ